

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018  
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Educación y Valores  
**MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**



## TRANSFORMACIÓN DE LA BIBLIOTECA EN CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN (CRAI) A TRAVÉS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Trabajo para obtener el grado de:  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Presenta: Diana Berenice Vargas Salomón  
Asesora: Mtra. Lorena Herrero Serment

Julio de 2014

## **Agradecimientos**

*Andar es lo único que nos permite reconocernos, no hay andar si no es en respectividad de todos los otros, esos otros que están frente, detrás, a un lado, en cualquier latitud... pero siempre ahí.*

*Este es uno de esos altos que hacemos para voltear y dar cuenta de ese andar, de cómo vamos construyéndonos en, con y para otros.*

*Momento de pausa, de un tratar de abarcar en una instantánea ese trayecto, de decir simplemente gracias...*

*Por el gesto,  
por la charla,  
por el apoyo,  
por las palabras oportunas (y las inoportunas),  
por la convivencia,  
por la batalla,  
por la tarea compartida,  
por la iluminación,  
por habernos cruzado,  
por seguir aquí.*

*A todos y cada de uno de mis compañeros de los diferentes caminos andados en este viaje de la vida tan abigarrado.*

## Índice

Introducción .....	5
Capítulo 1. El problema de la colaboración desde las vertientes de trabajo en uso de TIC, manejo de información e investigación .....	8
1.1. Objetivo general .....	11
1.2. Objetivos específicos .....	11
Capítulo 2. Escenario del proyecto .....	12
2.1. Situación actual del colegio .....	14
2.2. Participantes .....	16
Capítulo 3. Gestión de Conocimiento como marco metodológico .....	18
3.1 La Gestión del Conocimiento como disciplina .....	18
3.1.1. Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento de Nonaka .....	19
3.1.2. Organización inteligente .....	23
3.1.3. Comunidad de Práctica .....	26
3.1.4. Ciclo de Vida del Conocimiento .....	30
Capítulo 4. Plan de trabajo: la transformación de la Biblioteca en CRAI a través de la colaboración .....	34
4.1. Procedimientos .....	38
4.1.1. Construcción de una Comunidad de Práctica .....	39
4.1.2. Mapeo .....	40
4.1.3. Combinación de conocimiento .....	43
4.1.4. Uso del conocimiento: Intervención en el aprendizaje y realimentación al conocimiento .....	53
4.1.5. Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido .....	56
Capítulo 5. Métodos de recolección de datos .....	57
Capítulo 6. Desarrollo del proceso de Gestión de Conocimiento .....	62
6.1. Procesos y resultados en la comunidad de gestión del conocimiento o práctica .....	62

6.1.1. Contexto y estado de la Comunidad de Práctica.....	63
6.1.2. Análisis de los procesos en la Comunidad de Aprendizaje .....	66
6.2. Conocimiento estructural .....	92
6.3. Procesos y resultados en el Aprendizaje .....	96
6.3.1. Conocimiento que se genera en la Comunidad de Aprendizaje.....	101
6.3.2. Orientación a la innovación educativa .....	103
6.3.4. Formar la comprensión.....	108
Conclusiones.....	111
Referencias bibliográficas: .....	117
Tablas y figuras .....	120
Anexos .....	121
Anexo 1. Mapeo del conocimiento CIH.....	121
Anexo 2. Sociedad de Conocimiento-boletín .....	123

## Introducción

Promover la colaboración entre los docentes del Colegio Inglés Hidalgo, es el propósito que persiguió el proyecto que se presenta, reconociendo que dicha colaboración –entendida como un trabajo conjunto-, requiere de un escenario de actividad, y el espacio de acogida, la transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Los elementos articuladores de la propuesta son las competencias docentes de manejo de Información, uso de tecnologías de la información y la comunicación y la investigación.

El proyecto a su vez, es también una vía para responder a los procesos de cambio que demandan los actuales contextos locales y globales, que permite la transformación e innovación en la organización educativa. Los mecanismos utilizados en su implementación son los propuestos por la Gestión del Conocimiento, una disciplina que en las últimas décadas comienza a posicionarse como un recurso para lograr que las organizaciones aprendan e impactar la cultura que les caracteriza.

Se elaboró una propuesta de trabajo, a partir de a las necesidades identificadas en el colegio durante 2013. La primer necesidad fue la colaboración entre educadores; la segunda, la proyección institucional para el uso de tecnologías de la información y la comunicación a un plazo de cinco años que incluye transformar la Biblioteca en un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

El informe que se presenta, describe las etapas y los procesos de gestión del conocimiento que ocurrieron durante la implementación del proyecto. Las etapas corresponden al diseño caracterizado por la conformación de una Comunidad de Práctica, la segunda al establecimiento de los propósitos de trabajo e intervención, y la tercera al uso y divulgación de conocimiento organizacional a través de una comunidad de aprendizaje y los mecanismos de difusión.

Se responde al objetivo del proyecto, *Promover la colaboración en la transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, en las vertientes de trabajo docente de manejo de información, uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación e investigación, en un marco Gestión de Conocimiento*, a través de cinco apartados o capítulos que estructuran el informe:

El capítulo 1 *El problema de la colaboración desde las vertientes de trabajo en uso de TIC, manejo de información e investigación*, plantea la situación diagnóstica de la organización en relación a la colaboración, así como de las competencias docentes en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, el manejo de información y la investigación.

El capítulo 2 *Escenario del proyecto*, retrata a la organización en la que tuvo lugar la intervención para la transformación de la Biblioteca en CRAI, el Colegio Inglés Hidalgo, a través de un breve recuento histórico de sus cambios estructurales y de infraestructura que culmina con el ciclo escolar 2013-2014. Además, se caracteriza a los participantes en la intervención y en sus roles dentro de la organización.

En el capítulo 3 *Gestión de Conocimiento como marco metodológico*, se describen los recursos utilizados como base teórica del proyecto, la disciplina de Gestión de conocimiento y cuatro de sus modelos: Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento, Organización inteligente, Comunidad de Práctica, Ciclo de Vida del Conocimiento, así como algunos conceptos y principios derivados del enfoque Sociocultural, como parte de la metodología utilizada.

Capítulo 4 *Plan de trabajo: la transformación de la Biblioteca en CRAI a través de la colaboración*, narra los procesos ocurridos durante la intervención propuesta como plan de trabajo. Inicia con un recuento sobre la conformación de la Comunidad de Práctica o Gestión de Conocimiento y concluye con explicitando el uso y difusión

del conocimiento producido.

El capítulo 5 *Métodos de recolección de datos*, presenta una breve conceptualización y recuento de las técnicas y herramientas empleadas para la recolección, análisis y sistematización de la información obtenida durante la ejecución del proyecto.

Capítulo 6. *Desarrollo del proceso de Gestión de Conocimiento*, describe los procesos y resultados obtenidos a partir de los objetivos planteados para el proyecto, tanto de la Comunidad de Práctica o de gestión, como de la Comunidad de Aprendizaje, usuaria del conocimiento construido.

Finalmente, las conclusiones del proyecto incluyen una reflexión sobre el desarrollo o Gestión de Conocimiento guiada por el eje de la colaboración, objetivo primordial del proyecto de transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Además se problematizan las formas de su implementación a través de la figura del gestor y las orientaciones para la organización educativa.

## **Capítulo 1. El problema de la colaboración desde las vertientes de trabajo en uso de TIC, manejo de información e investigación**

El presente proyecto busca promover la colaboración entre docentes e identificar recursos de trabajo para lograr la proyección del Colegio Inglés Hidalgo en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a un plazo de 5 años, que implica la transformación de la Biblioteca en un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Dicha proyección institucional y el problema de la colaboración, bajo las vertientes de trabajo en uso de TIC, manejo de información e investigación, fueron escenario de trabajo.

En el diagnóstico realizado al interior de comunidad educativa durante el ciclo escolar 2012-2013, se identificó entre miembros de la comunidad educativa la percepción de que falta colaboración en el trabajo, principalmente docente. Problemática que se suma a los datos obtenidos en el mapeo de conocimiento de la organización sobre uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la investigación y el manejo de información, durante el mismo ciclo escolar.

Así, a partir de procesos de documentación de la práctica educativa en el Colegio Inglés Hidalgo, surge como la necesidad de atender a la colaboración como un elemento prioritario. Cabe señalar que aunque el proyecto se enmarca en la colaboración, se reconoce como parte constitutiva de este proceso a la comunicación y los aspectos de superación de “la mayor o menor afinidad personal en aras de un trabajo conjunto coordinado” (Zabalza, 2006, p. 213), necesidades que siguen redundando en el eje de colaboración con los otros.

La necesidad seleccionada como punto de atención es la colaboración, ya que resulta evidente su papel preponderante dentro de la organización en la medida en que es transversal a toda práctica o acción humana, inherente. Trabajar en equipos o grupos implica siempre establecer formas de cooperar o de colaborar, siendo una característica que facilita no sólo la ejecución de tareas, sino también el



establecimiento de vínculos, espacios de reflexión o diálogo que se encaminen a una mejora de la práctica educativa, cualquiera que sea el marco de actividad.

A partir de la investigación de los últimos años, particularmente de los movimientos de Escuelas Eficaces (Antúnez, 1999), el trabajo colaborativo ha sido definido como uno de los factores determinantes para la calidad en la educación, además de ser un factor decisivo en el logro de comunidades de aprendizaje, siendo dicha comunidad parte del proyecto educativo del Colegio Inglés Hidalgo.

Si los colectivos humanos se caracterizan por interacciones constantes entre sus miembros, la colaboración puede ser entendida como el factor o recurso que permite el logro efectivo de diversas acciones e intenciones educativas; la colaboración es vehículo para la comunicación y viceversa.

Más allá de las connotaciones que pueden atribuirse a la colaboración, es una necesidad que puede plantearse o reconocerse como un problema previsible, emergente o área de oportunidad:

- La colaboración como problema previsible, se reconoce en la falta de continuidad o conocimiento del modelo educativo, que incluye apropiación de discursos y continuidad de las acciones. Lo que impactaría en las formas de colaboración y coordinación, pues se presupone como parte del modelo educativo el trabajo colaborativo.
- Como un problema emergente, la falta de colaboración, ha permeado la actividad por proyectos, generando desconfianza en la toma de decisiones y en las acciones del otro que se reflejan en una invalidación de los actores como referentes de autoridad en temas concretos de práctica educativa. Además, genera la percepción de que hay dinámicas de poder, en un sentido negativo, que permean el entramado social de la organización.
- Colaboración como área de oportunidad radica en la posibilidad de re-significar la práctica educativa como experiencia de participación social a

partir de las fortalezas detectadas en algunos núcleos relacionales: sentido de comunidad y la participación en proyectos.

Pero ya sea que se considere a la colaboración como problema o área de oportunidad, ésta requiere de actividades o tareas para su ocurrencia. Y para que la tarea cubra su aspiración de ser significativa, debe responder a las necesidades o demandas locales, por lo que el desarrollo de competencias para el manejo de información y la investigación a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, se consideran el vehículo para promover la colaboración y la transformación la Biblioteca en CRAI.

Desde hace más de dos décadas, a partir de la entrada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las bibliotecas se han transformado, orientándose hacia una nueva Biblioteca donde se “integran aquellos servicios clave para los profesores y los estudiantes que están ligados al desarrollo de sus proyectos educativos y relacionados con la información y las tecnologías. La Biblioteca, en este nuevo contexto se llama “Learning Resources Centre” (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI en la terminología de Rebiun)” (Martínez, s.f.; p. 2). Lo que ha llevado no sólo a una modificación de los espacios o infraestructura de las bibliotecas, sino de las formas de integrar escenarios de alfabetización informacional, investigación y múltiples escenarios de asesoría en relación a la construcción de proyectos. La alfabetización informacional y la investigación son consideradas como “faros” de la sociedad de la información (UNESCO, 2000).

En este marco, local y global, se inserta parte de la situación que atraviesa el Colegio Inglés Hidalgo en relación al uso de TIC, el manejo de información y la investigación, insumos necesarios para caminar hacia a la construcción de un CRAI promoviendo la colaboración como forma de aprender. El mecanismo para lograrlo, la Gestión de Conocimiento.

Esta disciplina llamada Gestión del Conocimiento, de acuerdo con Rodríguez (2006 en Romero, 2007), se caracteriza por ser un conjunto de procesos sistemáticos orientados al desarrollo organizacional y/o personal para generar ventajas competitivas en la organización y/o el individuo.

Los diferentes modelos que sustentan la disciplina y que atienden a los pilares de la información, aprendizaje, colaboración y cambio en la cultura organizacional, aportan los recursos teóricos del proyecto: Modelo Dinámico de Creación de Conocimiento (Nonaka, 1994), Organización Inteligente (Senge, 2005), Comunidades de práctica (Wenger, 2001) y Ciclo de vida del conocimiento (Firestone y McElroy, 2001).

### **1.1. Objetivo general**

Promover la colaboración en la transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, en las vertientes de trabajo docente de manejo de información, uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación e investigación, en un marco Gestión de Conocimiento.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Describir las acciones que promueven la colaboración, desde la gestión del conocimiento para la construcción de un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
- Identificar recursos para el aprendizaje y la investigación entre docentes que integren los principios de un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

## Capítulo 2. Escenario del proyecto

El proyecto de colaboración y transformación de la Biblioteca a CRAI, se ha realizado en el Colegio Inglés Hidalgo (CIH), una organización educativa privada que desde 1985 forma estudiantes en los niveles de educación básica secundaria y media superior. Localizada en el sur de Zapopan, atiende a una población de nivel socioeconómico medio a medio-alto, generalmente de las zonas geográficamente aledañas al colegio.

En la última década el CIH inicia con un proceso de transformación en su modelo educativo, pasando de una orientación considerada tradicional a una visión de corte constructivista, así como en el orden de las formas de organización institucional.

En este sentido, parte de la misión orienta a la formación como “personas crítico propositivas, capaces de auto-dirigirnos en la vida, con principios morales universales que deriven en un serio compromiso social” (Colegio Inglés Hidalgo, 2011), para atender a retos académicos, sociales y culturales, planteados por las sociedades de información y conocimiento; incertidumbre, integración curricular de TIC, interacciones extendidas a espacios virtuales, manejo de grandes volúmenes de información, criticidad frente a medios, entre otras.

Otra de sus características, es la visión que como organización busca el reconocimiento como comunidad de aprendizaje que actúa desde la orientación de transformación social, y “se percibe como una comunidad de aprendizaje en continua evolución, comprometida en un esfuerzo institucional constante, orientada a la transformación de personas”, entendiendo a la persona como:

- “Conscientes de sí mismas y del mundo,
- Que se desarrollen en un ambiente de libertad con responsabilidad a través de un trato respetuoso y justo,

- Que valoren y vivan la cultura,
- Que se distinguen por su capacidad de analizar profundamente su realidad, proponer alternativas, resolver conflictos y comunicarse en español, inglés y francés” (Colegio Inglés Hidalgo, 2011).

Desde sus valores, entendidos como “símbolo[s] compartido[s] que guía[n] al hombre a llegar a ser persona. Representa el ‘deber ser’ del comportamiento humano, no lo que uno es en realidad” (Colegio Inglés Hidalgo, 2011).

Se aspira a “formar conciencia clara de los derechos humanos universales: rectitud, justicia, verdad, amor y no violencia”, destacando como eje rector el compromiso social: “Capacidad para respetar su entorno social y ambiental, solidarizándose con los más necesitados, dispuestos a respetar a la comunidad en general, sin discriminación y con actitud de servicio” (Colegio Inglés Hidalgo, 2003).

Desde el año 2004 y hasta el presente ciclo escolar 2013-2014, la institución se ha caracterizado por constantes transformaciones, no sólo con respecto a las prácticas de enseñanza aprendizaje, sino también por lo que refiere a su ordenación, estructura y cultura organizacional.

Parte de los cambios son observados a partir del ciclo escolar 2004-2005, siendo los más representativos:

- Disminución del cuerpo directivo y administrativo en general, como parte de una modificación a la estructura organizacional que comienza a movilizarse de vertical a horizontal.
- Transformación del área psicopedagógica y tutores de grado, en un equipo de trabajo más interdisciplinario bajo la figura de “asesor” integrada a los diferentes grados.
- A raíz de la Reforma en Educación Básica para el nivel Secundaria y derivado de las demandas en el ejercicio docente, se constituye la figura de los docentes de tiempo completo.

- Se incorporan espacios de acompañamiento por asesores educativos en temas de gestión escolar, áreas de formación y recuperación de práctica docente.
- Se construyen en trabajo colectivo (todo el personal) los perfiles de egreso del estudiante y del docente.
- Paso del trabajo individual o en grupo, a la inclusión de la modalidad de trabajo para los docentes en academias por áreas disciplinarias.

## **2.1. Situación actual del colegio**

El ciclo escolar 2013-2014 inicia con un cambio en dos áreas: enseñanza del idioma inglés y Consejo Directivo. El programa de inglés se modifica en el uso de recursos y en la configuración de grupos, pasando de grupos organizados por el nivel de inglés en las secciones de Secundaria y Bachillerato, a grupos por nivel pero también por grado.

En el caso del Consejo Directivo, rotaron cuatro de las ocho coordinaciones, pasando la Coordinación de Desarrollo Organizacional a Coordinación de Nivel III, la Coordinación de Vinculación y Difusión a Coordinación de Nivel I, Coordinación de Nivel I a II, y la Coordinación de Nivel III a la Coordinación de Vinculación y Difusión, gran parte del cambio bajo el objetivo de flexibilizar y cambiar las miradas al interior de la institución. La organización se encuentra estructurada de la siguiente manera:

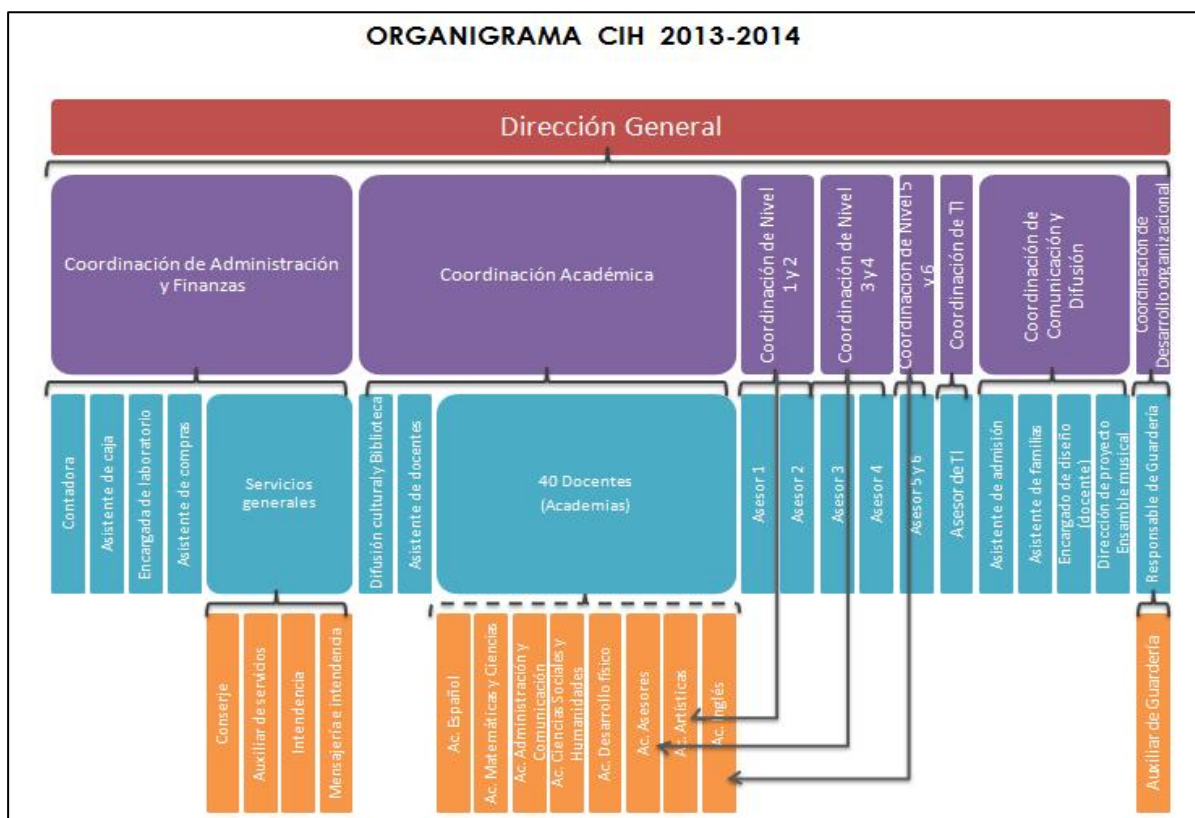


Figura 1. Organigrama del CIH para el ciclo escolar 2013-2014

El ciclo escolar 2013-2014, el CIH cuenta con 393 estudiantes en los niveles de Secundaria y Bachillerato, tres grupos para cada uno de los grados en Secundaria y dos grupos para cada uno de los grados en Bachillerato.

La planta de personal está conformada por 40 docentes, y 32 administrativos en los que se incluyen los nueve directivos del colegio. La media de edad del personal es de 35 años. Con respecto a los grados de estudio, en administrativos el 29% básica y media superior, 48.4% licenciatura y 22.6% nivel de posgrado o especialización; en docentes 87.5% licenciatura y 12.5% nivel de posgrado o especialización.

Como parte de las diferentes estructuras, los cambios y ajustes al modelo educativo, una de las vertientes de trabajo del Consejo Directivo ha consistido en cristalizar algunos de sus constitutivos como la misión, la visión, el sentido,

orientación y perspectiva de las maneras en que el CIH se va constituyendo como comunidad de aprendizaje.

En lo que refiere a infraestructura, se pueden apreciar las siguientes características:

- Aulas: equipadas con pizarrones inteligentes, rincones de lectura y mobiliario orientado a entornos de trabajo cooperativo.
- Biblioteca se encuentra en renovación desde el ciclo escolar 2011, a partir de complementar los recursos académicos con materiales orientados a la adolescencia: comics, novela gráfica, revistas, entre otros. Y una transformación física que la va asemejando a un espacio de sala de lectura o Biblioteca-CRAI.
- Laboratorio: uno de ciencias, y dos de cómputo, uno de ellos inaugurado el ciclo 2013-2014 y destinado al uso del software libre.
- Otros: cancha de fútbol rápido, de básquetbol, sala de proyecciones y salón de danza, huerto urbano, espacios de trabajo para docentes, “coffee break”, sala de juntas y entrevista.

Otros elementos característicos del CIH son el modelo de educación para la paz y resolución de conflictos, incorporado desde el año 2007, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, multidisciplinarios e inter-grado desde 2008, así como estilo de trabajo por academia disciplinar, por grado o colectiva docente.

## **2.2. Participantes**

El proyecto se realizó al interior del colegio, con la participación de la Coordinadora Académica, la responsable de Difusión de cultural y Biblioteca, docentes de la academias de Español, Matemáticas y Ciencias, asistente de docentes y Coordinación de Tecnologías de la Información, bajo la figura de Comunidad de Práctica.



Una vez establecida la Comunidad de Práctica, participan como receptores del proyecto de intervención tres profesores de las academias de Español, Matemáticas y Ciencias, y Administración y Comunicación.

La procedencia de los participantes en términos de funciones en la organización se muestra en la figura 2.

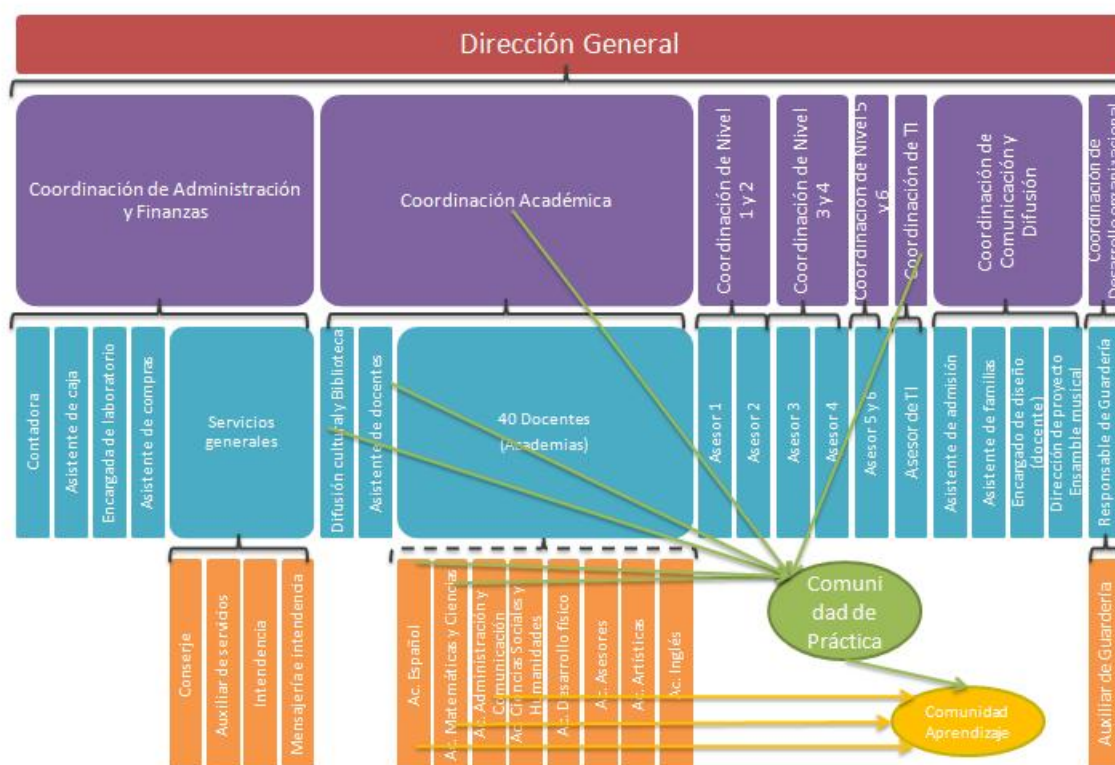


Figura 2. Área de adscripción de los participantes del proyecto

### **Capítulo 3. Gestión de Conocimiento como marco metodológico**

El presente capítulo realiza una revisión bibliográfica sobre la propuesta teórica de la Gestión del Conocimiento que da sustento al proyecto de transformación de la Biblioteca a CRAI a través a la promoción de la colaboración. Posteriormente se describe el proceso metodológico del proyecto, que incluye plan de trabajo, técnicas de recolección y análisis de datos.

De manera particular el capítulo describe la Gestión del Conocimiento como disciplina y cuatro de sus modelos: Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento de Nonaka (1994), Organización inteligente o quinta disciplina de Senge (2005), Comunidad de Práctica de Wenger (2001), y Ciclo de Vida del Conocimiento de Firestone y McElroy (en Cantú y Ruíz, 2009). Modelos que se sustentan en el enfoque sociocultural que permite un marco amplio para la comprensión, pero también para la intervención en escenarios de práctica. De acuerdo con Martínez (1999), una teoría que se considera completa “debe tomar en cuenta a los agentes, sus acciones dirigidas a metas con ciertos propósitos definidos, el escenario en donde se desarrollan tales acciones y los fines que los motivan, así como los instrumentos que utilizan para la comunicación” (p. 28).

#### **3.1 La Gestión del Conocimiento como disciplina**

La Gestión del Conocimiento es una propuesta de trabajo para atender a las necesidades de la organización o práctica educativa, que se caracteriza por ser un conjunto de procesos sistemáticos orientados al desarrollo organizacional y/o personal para generar ventajas competitivas en la organización y/o el individuo (Rodríguez, 2006). Estos procesos se sustentan en modelos que ofrecen una perspectiva para la gestión y que varían acorde con sus objetivos, metodologías, participantes, etc.

Esta disciplina se articula a partir de cuatro pilares o ejes que se caracterizan por su énfasis en la gestión del aprendizaje, referido al cómo se promueve el capital individual y/u organizacional-; en la información, que surge de las tecnologías de la información y la comunicación, pone el énfasis en los procesos de producción, almacenamiento y disponibilidad; en la colaboración, como condición necesaria para la producción del conocimiento y el aprendizaje; o en el cambio en la cultura organizacional, entendido como las condiciones que facilitan la implantación de estrategias (Herrero, 2012).

Estos pilares permiten un abordaje integral en la atención a las necesidades de la organización y/o práctica educativa, pues se orientan gestionar el cambio en la cultura organizacional. Además, sistematizar la producción y generación del conocimiento, recuperar o poner en el centro la perspectiva del individuo y su participación, configuran el proceso y fin último de la Gestión del Conocimiento.

El énfasis en cualquiera de los cuatro pilares señalados, la forma de sistematizar los procesos y la centralidad del individuo en éstos, son los elementos que definen los modelos de Gestión de Conocimiento que a continuación se describen.

### **3.1.1. Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento de Nonaka**

El modelo propuesto por Nonaka (1994) “Teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional”, describe el proceso de creación y gestión del conocimiento en las organizaciones. La propuesta puede ser entendida aludiendo a la metáfora de una espiral -modelo de espiral-, donde se refleja el diálogo constante entre conocimiento tácito y explícito, extendiéndose de lo individual a lo organizacional e inter-organizacional, dando cuenta de las dimensiones ontológica y epistemológica, como ejes.

Este modelo, enfatiza el pilar del aprendizaje y asume al conocimiento como un “Proceso humano dinámico de justificar creencias personales como parte de una aspiración por la ‘verdad’” (Nonaka, 1994; p. 4), que además es creado y organizado a partir de la información, promoviendo los capitales individual y organizacional. Dicho conocimiento es de naturaleza activa y subjetiva en la medida en que “se enraíza en los sistemas valorales de los individuos” (p. 5).

El proceso de conocimiento, debe comprenderse desde la intención o “manera en que los individuos forman su enfoque hacia el mundo y tratan de hacer sentido de su entorno” (Nonaka, 1994; p. 8), desde sus efectos o desde el modelo de espiral que relaciona las dimensiones señaladas anteriormente, donde el diálogo entre las formas del conocimiento tácito y explícito y sus posibles combinaciones siguen su ciclo a través de modos de conversión del conocimiento. Dichos modos de conversión, son identificables en los patrones de interacción que producen (Nonaka, 1994; pp. 9-10):

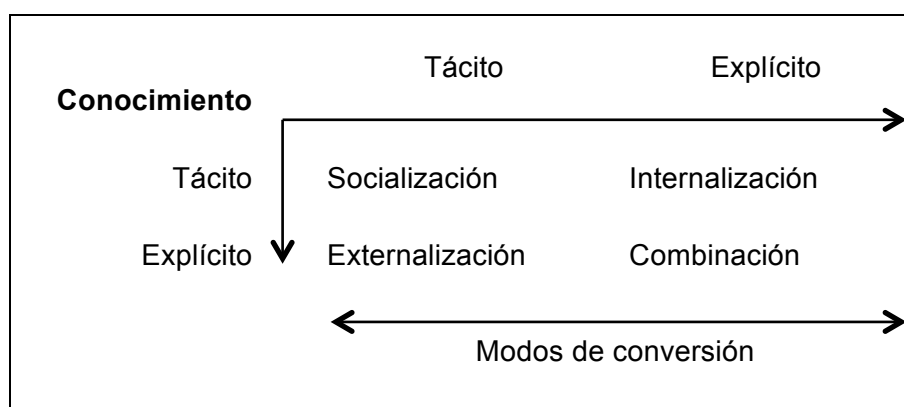


Figura 3. Modos de creación del conocimiento de Nonaka

Esta interacción dinámica entre los diferentes modos de conversión de conocimiento, deben estar organizacionalmente manejados, para formar un ciclo continuo. Estos patrones, aunque no son ajenos a la organización y práctica educativa como productora y facilitadora de la creación de conocimiento, la diferencia radica en la intencionalidad con que la organización o los diferentes gestores de

proyectos, las explotan para capitalizar las interacciones que producen (Nonaka, 1994: pp.10-11):

- Socialización, inicia con la construcción de un equipo o campo de interacción que facilita el compartir experiencias y perspectivas de los miembros.
- Externalización, es detonada por el diálogo significativo, y el uso de metáforas puede servir para que los miembros articulen sus propias perspectivas y revelar conocimiento tácito escondido.
- Combinación, los conceptos formados pueden combinarse con información específica y conocimiento externo. Este modo es facilitado por los detonadores señalados y una coordinación entre miembros del equipo y la documentación de conocimiento existente.
- Internalización, es la experimentación del proceso continuo de ensayo y error para articular y desarrollar conceptos concretos, es aprender haciendo.

Darse cuenta de los beneficios prácticos del conocimiento tácito se centra en su externalización y amplificación a través de interacciones dinámicas entre los 4 modos de conversión del conocimiento. Así el conocimiento tácito es movilizado a través de un tejido dinámico en estos modos de conversión del conocimiento, en un proceso de espiral. Dicho conocimiento tácito, es parte de los recursos que se encuentran enraizados en el capital humano, uno dotado de fondos de conocimiento concretos a la práctica y hacer educativo, un recurso para movilizar a la organización en dirección de nuevas pautas de acceso a la información.

El proceso es continuo y en espiral, es decir que vuelven a darse las mismas fases de conversión pero en un nivel cada vez mayor. Está basado en la construcción de conocimiento tácito y explícito, y en el intercambio de ambos tipos de conocimiento a través de los procesos de socialización, combinación, externalización y socialización (Nonaka, 1994).

Dicho modelo, reconoce cómo el conocimiento de organizaciones, individuos y sociedades puede extenderse o ampliarse a través de la espiral de interacciones que se genera entre el conocimiento que los agentes poseen, base de las formas de colaboración y cooperación—definirlos como agentes remite a la noción de agencia que dota de sentido de libertad y autonomía para influir sobre las estructuras u objetos sociales (Pallí, C. y Martínez, L. , 2004, p. 62)-.

El proceso continúa a través de la expansión de conocimiento del individuo, siendo relevante la calidad y la variedad de sus experiencias, las oportunidades de interacción, los modos de combinación y conversión del conocimiento y la reflexión durante la acción. Estos elementos son parte de los procesos que explican la progresión del diálogo en comunidades de práctica y aprendizaje.

Compartir el conocimiento creado y su conceptualización, donde la actividad humana es la base para lograr una mente organizacional, parte de la interacción de los individuos y detonar patrones de comportamiento en otros. Lo que deriva en movilizar un conocimiento personal a un contexto social en el que pueda ser amplificado, un campo.

Los vínculos entre los individuos, permiten el reconocimiento en la acción de “comunidades evolutivas de práctica” que reflejan la manera en que las personas en realidad trabajan y que son fluidas e interpretativas. Derivando de dicho reconocimiento, la construcción de confianza mutua entre los miembros y la creación de una perspectiva implícita compartida a través del diálogo. Así, el diálogo facilita el proceso de externalización. Involucra la “definición de perspectivas, la toma de perspectivas y la multi-perspectividad de la cognición” (Nonaka, 1994; p.22).

Luego surge la fase donde el conocimiento creado deber ser cristalizado en una forma concreta como producto o sistema. Es un proceso social que ocurre en colectivo, a través de relaciones dinámicas, cooperativas o sinergias, y que

dependerá de la justificación y calidad del conocimiento, para de ahí pasar la información a ser compartida en red (Nonaka, 1994; p. 26).

Este proceso de creación de conocimiento, es parte de lo que permite identificar cómo transformar un escenario de actividad como la Biblioteca, en otro escenario dialogado y participativo, gestionado desde el individuo hasta las organización, integrando recursos que garantizan, a través del análisis, condiciones favorables para la creación de dicho conocimiento organizacional, conceptuado o cristalizado a través de un proyecto de transformación a CRAI que incluye a todos los agentes de la comunidad educativa.

### **3.1.2. Organización inteligente**

La denominada “quinta disciplina” propuesta por Senge en su modelo sobre el aprendizaje organizacional se orienta a la construcción de organizaciones inteligentes, entendidas como “organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender” (Senge, 2005; p. 11).

Esta propuesta acentúa la gestión del cambio en la cultura organizacional, es decir, las condiciones que facilitan la implantación de estrategias, por lo que tiene como base una visión sistémica. Las organizaciones son vistas o entendidas como un todo que se sustenta en 5 disciplinas que potencian la capacidad de aprender, reconociendo a su vez las barreras en el proceso de aprendizaje, lo que incluye al pilar del aprendizaje en los procesos de gestión como elemento de apoyo para la transformación.

Una organización inteligente, implica una organización que aprende y que continuamente expande su capacidad para crear su futuro, conjugando el aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo (Senge, 2005; p. 24). En ella convergen cinco tecnologías de componentes o disciplinas de aprendizaje que se caracterizan por ser personales.

La disciplina es entendida en este modelo como un “corpus teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica. Una disciplina es una senda de desarrollo para adquirir ciertas aptitudes o competencias” (Senge, 2005; p. 20).

Primer disciplina (o quinta por su carácter integrador), el pensamiento sistémico, que como herramienta se orienta a clarificar y modificar los patrones totales (la influencia entre acontecimientos conectados por un mismo patrón, que se ligan a través de actos interrelacionados), a los que responde la organización (interno-externo como dos caras de una moneda).

El dominio personal es la segunda, pues éste “permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente” (Senge, 2005; p. 16). Facilita el proceso de aclarar los intereses personales para lograr las aspiraciones. Intervienen el aprendizaje personal, organizacional y los compromisos que surgen entre éstos.

La tercera, los modelos mentales. Dichos modelos son supuestos profundamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre la comprensión del mundo y las actuaciones de las personas, son conocimientos que pertenecen al plano de lo tácito. La adaptación constante y el crecimiento de una organización, dependen del aprendizaje institucional, entendido como el proceso mediante el cual los equipos administrativos modifican modelos mentales compartidos; lo que apunta a que la planificación es aprendizaje y la planificación empresarial es aprendizaje institucional (Senge, 2005; p. 18).



La construcción de una visión compartida es la cuarta disciplina, pues es la que permite unir a la gente en torno a una identidad y aspiración común, es un conjunto de principios y prácticas rectoras, que supone aptitudes para configurar visiones de futuro sobre la organización.

Y finalmente, el aprendizaje en equipo que se sustenta y comienza con el diálogo, es decir, con la capacidad de “suspender los supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto”. Esta disciplina, del diálogo, implica aprender a reconocer los patrones de interacción que desgastan el aprendizaje en equipo.

Lograr una visión articulada del proyecto de intervención para transformar la Biblioteca en CRAI, implica construir una visión que sume a los agentes de la organización en tareas que cristalizan dicha aspiración. Una perspectiva de organización como sistema funge como una brújula o referente para identificar la influencia de los proyectos que se mueven al interior, de las relaciones que se establecen para el logro así como de las formas en que es acogido.

Además, este modelo reconoce como elemento de comprensión, las barreras del aprendizaje, entendidas como problemas que se originan en modos básicos de pensamiento e interacción, más que en las peculiaridades de las estructuras y las políticas de las organizaciones.

Estás barreras, pueden ir de la confusión de la lealtad con la identidad, a la culpabilización de factores externos y la pro-actividad como solución, pero entendida dicha por-actividad como una actitud reactiva, lo que denota una tendencia a priorizar los hechos como parte de las deliberaciones y que fungen como reforzadores de los acontecimientos inmediatos. Otras barreras son la mala adaptación a amenazas crecientes y la ilusión de que “se aprende con experiencia”.

La forma en que opera este modelo, es a través de la comprensión de la organización como sistema, y generando líneas de trabajo para entender o intencionar la ocurrencia de determinados comportamientos en las personas. Esto implica:

- Examinar las estructuras que modelan los actos individuales y crean condiciones para ciertos tipos de acontecimientos, lo que permitirá superar las barreras que impiden el aprendizaje, pues el sistema causa su propia conducta.
- Reflexionar sobre cómo la posición de cada persona influye en el sistema general, que implica pensar que los actos de todos los demás integrantes también influyen en el sistema, por tanto esta esfera de influencia, es una posibilidad de administración o redefinición de las situaciones que debe contemplarse.

Una perspectiva de la organización como sistema y de las comunidades de práctica o aprendizaje como subsistemas, favorece el reconocimiento de los patrones que promueven o inhiben el aprendizaje y la producción de conocimiento. Es un recurso que abona a la administración de los procesos de Gestión de Conocimiento, uno que se orienta a transformar espacios en la organización, pero sobre todo que busca la promoción de la colaboración la interior del sistema.

### **3.1.3. Comunidad de Práctica**

La propuesta de Etienne Wenger sobre “Comunidades de práctica”, como teoría sobre el aprendizaje, parte de la premisa de que el proceso fundamental por el cual aprendemos es el compromiso en la práctica social. Reconoce las interrelaciones de la comunidad, la práctica, el significado y la identidad. Esta propuesta se articula en los pilares de gestión de la colaboración y aprendizaje, el primero como condición necesaria para la producción de conocimiento que promueve capitales y genera aprendizaje, el segundo como medio y fin.

Entender las comunidades de práctica implica posicionarse desde una perspectiva de cuestionamiento sobre las propias formas de aprendizaje. Además de asumir que toda Comunidad de Práctica es Comunidad de Aprendizaje. En este sentido, la organización y el proyecto de intervención se sujetan a los mismos marcos de interpretación.

Este modelo busca responder al cómo los miembros de una organización aprenden, por lo que el tejido social de la organización es la base. Una empresa y una práctica común son también parte de ese tejido base en las comunidades de práctica.

Siguiendo con la articulación de los componentes, se comprende al “significado” como una experiencia que ocurre a partir de un proceso de interacción, en un sentido dual entre la participación y la cosificación, siendo los elementos constitutivos de dicha experiencia en la medida en que uno se refiere a las formas de vivir los contextos, y la otra, a la forma de interpretar y dar sentido a dicha experiencia.

La participación y la cosificación, son procesos complementarios en la medida en que subyacen a la negociación de significado, pues sin producción de sentido, los objetos no tienen anclaje en la cultura. “Es el nivel de discurso en el que se debe comprender la ‘práctica’” (Wenger, 2001; p. 99).

Sin embargo, hay que matizar su sentido de uso a propósito de la propuesta del autor, lo que permite delimitar el alcance de la participación en usos que van de las polaridades a la significación que rebasa los límites de la comunidad productora; y de la cosificación, no solo de los objetos sino de los procesos implicados en las prácticas singulares que constituyen la actividad humana.

Práctica y comunidad se engarzan a partir de tres dimensiones, que permiten dinamizar y significar la práctica. Y este sentido, está posibilitado en la incorporación de experiencia de los participantes a través de un compromiso; en un doble sentido: limita o empuja a la resolución de las situaciones.

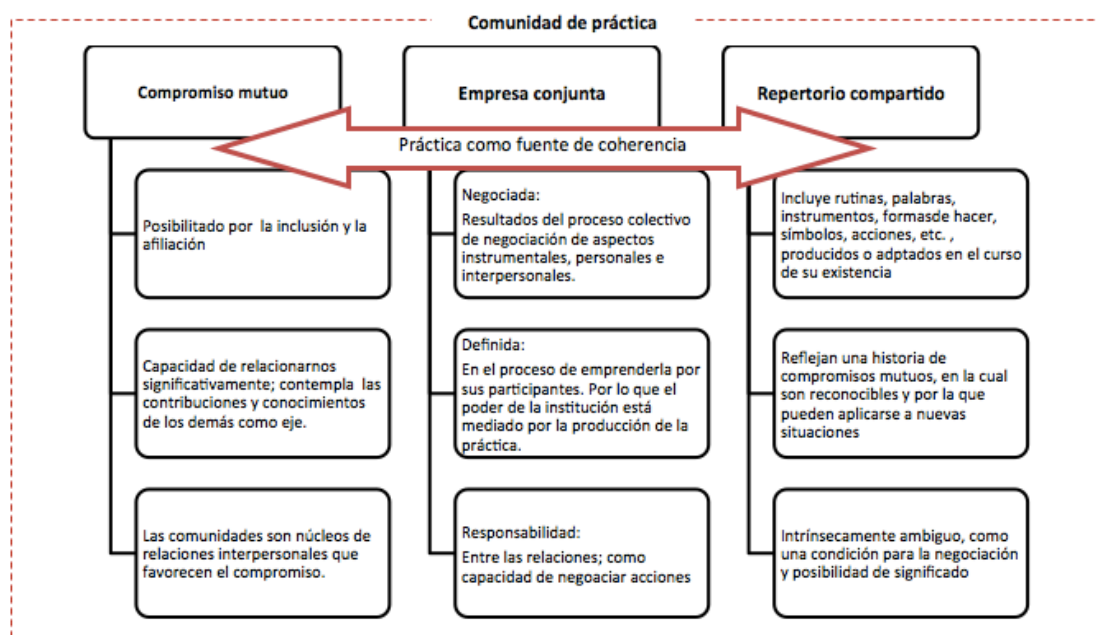


Figura 4. Dimensiones de la Comunidad de Práctica

El aprendizaje, constituye uno de los ejes de las comunidades de práctica, en cuanto proceso interactivo de negociación de significados, sujeto a espacio y tiempo, social y culturalmente construido. Estos constituyen la base de la consolidación de prácticas, creando continuidades o discontinuidades en la negociación de significados debido a que dichos procesos son dinámicos. Lo que produce estructuras sociales de orden emergente, sujeto siempre a las prácticas del aprendizaje.

La continuidad o la discontinuidad de las prácticas se da a través de los límites, marcados de la participación y la cosificación como objetos, como pautas de relación y conexiones. Estos límites además, permiten la emergencia de figuras como la correduría que ocupa una posición estratégica para las relaciones y

coordinación de procesos. Mientras las conexiones, permiten la relación con otros contextos de participación, abriendo o cerrando el panorama de las comunidades, siempre en una dualidad, desde lo local, se refiere al sentido de las prácticas, de una participación, una cosificación en el aprendizaje que está delimitado por las relaciones de proximidad y distancia con otras comunidades, y que éstas a su vez, son parte del entramado social. Así, los códigos sociales y pautas culturales que van de lo local a lo global, forman un tejido donde los procesos de aprendizaje, de práctica y relación configuran a las comunidades.

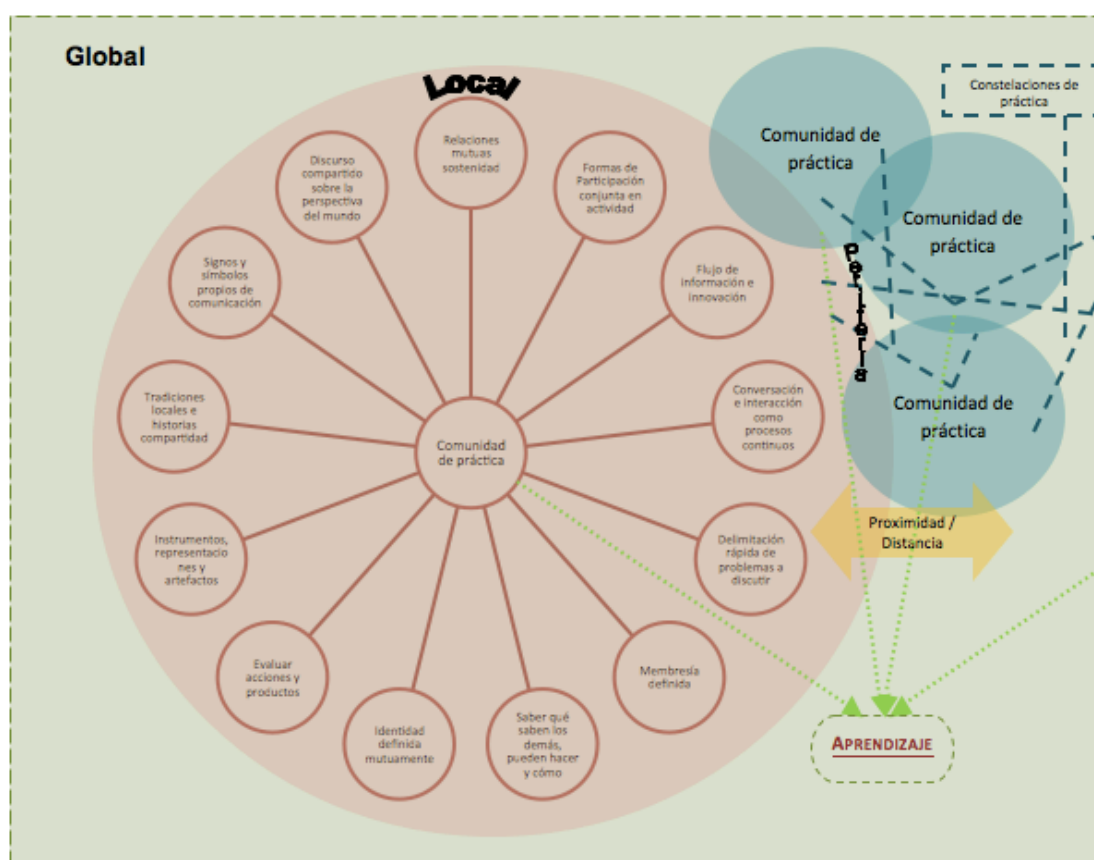


Figura 5. Tejido de las comunidades como práctica social

La Comunidad de Práctica es la figura central del proyecto de intervención, las interacciones al interior de ésta y los escenarios de práctica de cada participante, son el insumo para la generación de una visión compartida sobre el proyecto dentro de la

organización, una extensión de las formas de participación en el proceso de aprendizaje para direccionarse en la ruta de la colaboración.

#### **3.1.4. Ciclo de Vida del Conocimiento**

El modelo de Ciclo de Vida del Conocimiento (CVC), aborda los procesos y subprocesos que acompañan a la Gestión del Conocimiento, entendido como una disciplina “[...] que se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en las organizaciones... Como tal, se practica en el nivel de los procesos de conocimiento e innovación [...]” (Firestone y McElroy, en Cantú, 2009; p.18).

La base de este modelo es la información en términos de procesos de producción, almacenamiento y difusión del conocimiento, que a su vez produce aprendizaje. El modelo asume que aprendizaje e innovación son procesos sociales, donde dicho aprendizaje es detonado por situaciones “problema” de donde surge la necesidad de crear conocimiento organizacional por lo miembros, enfatizando la capacidad de adaptación de la organización. De esta forma se reconocen las demandas externas como un punto detonante para la innovación de los recursos de la organización educativa.

Se constituyen o reconocen como procesos del CVC la “producción de conocimiento” donde se crea nuevo conocimiento individual y grupal, y la “integración del conocimiento”, reforzando el carácter central de la información como pilar de la gestión:

Son los procesos por los cuales la organización introduce nuevo conocimiento a su ambiente operativo y retira el antiguo conocimiento. Incluye la transmisión, búsqueda, enseñanza y el compartir conocimientos y puede contener además la transmisión e integración de

información. La difusión y transmisión del conocimiento juega un papel trascendental en este proceso, es necesario dejar en claro las fortalezas del nuevo conocimiento para que las personas lo integren a sus actividades e influya en los procesos de la organización, la formulación del modelo y estrategias, el rediseño de las actividades y transformación de la estructura del conocimiento (Firestone y McElroy, en Cantú, 2009; pp. 13, 14).

Ahora bien, la producción de conocimiento implica como subprocesos: a) Aprendizaje individual y grupal, donde se formulan declaraciones de conocimiento y validaciones. b) Adquisición de la información, que tiene como clave la eficacia de la recopilación de la información para atender a la diversidad de problemas. c) Formulación de las Declaraciones de conocimiento que manifiesta una postura y consolida el conocimiento. d) Validación del conocimiento, que consiste en poner a prueba las declaraciones.

Por su parte la Integración del conocimiento, incluye como subprocesos la difusión y transmisión del conocimiento, esta puede darse a través de medios de comunicación, la divulgación, procesos de enseñanza y compartir. Una vez difundido, pasa a formar parte de la base de conocimiento organizacional.

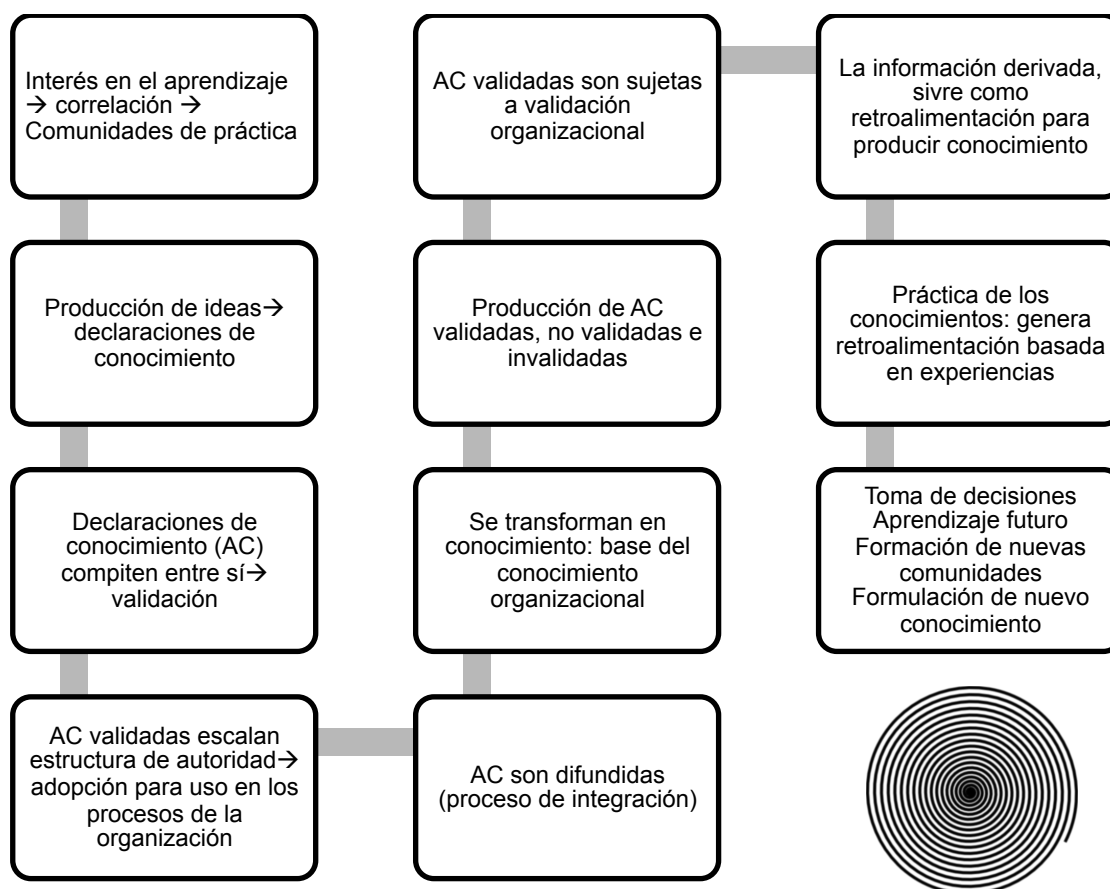


Figura 6. Ciclo de Vida del Conocimiento de Firestone y McElroy

Así, para que se dé el aprendizaje organizacional, debe atenderse al ciclo de conocimiento:

1. Aprendizaje individual.
2. Formación de comunidades (mediante diálogo y discusión).
3. Adopción por la organización (validación de ideas).
4. Compartir y difundir el conocimiento
5. Uso del conocimiento (estructura del aprendizaje)

Estos elementos propuestos por el CVC, son los referentes para reconocer el ciclo de vida que siguió el conocimiento en la organización dentro del marco del proyecto de intervención. Docentes y personal administrativo, o cualesquiera que sea el rol de quienes participan, las aportaciones que van desde lo individual, se



socializan a través del diálogo, uno que moviliza la validación de ideas y es crisol de difusión, para entonces estructurarse en un recurso metodológico del cómo hacer.

Los modelos de Gestión de Conocimiento, fungen como estrategia y referente para identificar el conocimiento que tienen los miembros de la organización, capital intelectual, social y relacional, a la vez que el conocimiento que posee la organización como tal. Pauta las posibilidades de creación de conocimiento en una empresa que busca transformar la Biblioteca en CRAI.

Pero no sólo es ruta para el conocimiento, sino que promueve formas de intercambio que se sustentan en el reconocimiento del aprendizaje en la práctica social, en la interacción cotidiana que se intenciona para promover colaboración, una forma de trabajo que caracteriza a las organizaciones educativas de calidad y en miras de innovación.

#### **Capítulo 4. Plan de trabajo: la transformación de la Biblioteca en CRAI a través de la colaboración**

El capítulo se orienta a describir el plan de trabajo seguido durante la intervención en el Colegio Inglés Hidalgo desde la Gestión del Conocimiento, recuperando el propósito del proyecto, las fases y cronograma de actividades del plan de trabajo, centrándose en información relativa a las pautas de actuación, los actores en el escenario y los periodos de duración.

El propósito del proyecto de Gestión del Conocimiento en el CIH, radica en promover la colaboración y construir las bases para transformar la Biblioteca en un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), a través de la figura de profesor competente en el manejo de información y en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Como parte de una sociedad globalizada, los nuevos escenarios que plantea la educación, obligan a la reflexión y a la transformación constante de cada uno de los centros educativos, y en este sentido, cobra una dimensión relevante el capital que posee cada organización en términos de su potencial de acción para atender a dichas demandas.

Algunos de los países occidentales, considerados como avanzados en innovación educativa, ofrecen un panorama novedoso que vale la pena revisar. Uno de estos casos es la forma en que buscan “integrar servicios clave para estudiantes y profesores ligados a los proyectos educativos, y relacionados con la información y la tecnología” (Martínez, s.f.; p. 6).

Además, esta propuesta contempla o debe contemplar, el marco institucional como una referencia sobre los procesos y prácticas, que sujetos a los valores, objetivos o pautas de actuación como metas de proyecto educativos se contemplan.

Una de estas referencias, es la que alude a los procesos de colaboración, que deben integrarse a las propuesta de trabajo en tanto estructura y funcionamiento del CRAI.

Este panorama, de integrar y atender a las demandas, sumado a las nuevas tendencias educativas, incluidas la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) 2009; se centran en el estudiante. La apuesta es el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Esto significa importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de lo que señala Martínez (s.f., p. 3):

- Pasar de una práctica docente basada en los contenidos de asignatura, al desarrollo de competencias para la resolución de problemas, ya sea de forma individual o en colaboración con otros. Potenciando una mayor necesidad de búsqueda de información y de otras fuentes documentales, incidiendo en el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes; siendo éstas la base para potenciar el aprendizaje.
- Entender las TIC como recurso potencial para una mayor comunicación entre el profesor y los estudiantes, como herramientas para la transformación de los ritmos de enseñanza y aprendizaje (sincrónico y asincrónico), y como recurso para incrementar y acceder al volumen de información y documentación que se genera en las sociedades de conocimiento.
- Transformar el rol del profesor facilitador al incorporar las funciones de asesor y guía del proceso educativo del estudiante. Funciones que requieren de la colaboración de otros agentes educativos: bibliotecarios, informáticos, pedagogos, creativos, investigadores, gestores, etc.
- Re-significar y transformar los espacios físicos, es decir, pasar del aula como espacio físico cerrado, con horarios y equipamientos determinados, a un espacio emergente como es el espacio virtual, el aula virtual, laboratorios de práctica, seminarios, áreas de investigación, salas de encuentro y discusión.

En este sentido, la incorporación de nuevas tecnologías, pero sobre todo, de procesos de reconfiguración de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, no quedan desarticuladas de sus fines de desarrollar competencias y promover los procesos de colaboración, sino que:

[...] el reto que suponen las TIC, el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica y el ritmo de cambio de los procesos de generación del conocimiento sientan las bases para convertir estas instituciones de apoyo a la docencia, la formación y la investigación en centros activos de aprendizaje o CRAI como se les ha denominado en España (Gavilán, 2008; p.7).

Así, el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación se convierte en una propuesta de nueva aula o aula reformada para atender a las necesidades que demanda la sociedad. Implica pensar en un “servicio estratégico clave que ayude y facilite a los estudiantes y profesores a acceder, gestionar y manipular la información en una nueva época llamada ‘del conocimiento’” (Martínez, s.f.; p. 1).

Estos espacios, están pensados como integradores o articuladores de servicios clave para los profesores y los estudiantes, que están ligados al desarrollo de sus proyectos educativos y relacionados con la información y las tecnologías (Martínez, s.f.; p.2).

Un CRAI, además de los servicios de acceso a la información, tiene como componente la orientación a consolidarse como centros de producción en el que los profesores pueden crear materiales didácticos y los estudiantes pueden también preparar sus propios proyectos contando con la asistencia y apoyo de agentes multidisciplinares.

Además, el CRAI se convierte en un poderoso recurso para fomentar la colaboración y la innovación educativa. Impulsa en los estudiantes el que aprendan a aprender; a localizar información, manejarla e incorporarla a su acervo de conocimientos y resolver problemas: “En este contexto, la Biblioteca se convierte en

un aula de autoformación, donde se elaboran productos y objetos de aprendizaje de acuerdo con el nuevo modelo de educación” (Gavilán, 2008; p.7).

En definitiva, "un CRAI es un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que sustentan el aprendizaje y la investigación [...]", donde convergen servicios y recursos diferentes: servicios informáticos, bibliotecarios, audiovisuales, de capacitación pedagógica y otros, en un marco espacial, con recursos materiales, humanos, de información y aprendizaje tendientes a la integración de objetivos y proyectos comunes. Se definen además, como el espacio físico y virtual, flexible, donde convergen y se integran infraestructuras tecnológicas, recursos humanos, espacios, equipamientos y servicios (proporcionados en cualquier momento y accesibles desde cualquier sitio), orientados al aprendizaje del estudiante y a la investigación. (Gavilán, 2008; p.8).

Estas potencialidades y nuevas líneas de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, son elementos asequibles para el trabajo en la comunidad educativa CIH en la medida en que permiten construir nuevos espacios para la colaboración, atender a las demandas de una práctica educativa que permita el “conocimiento” o comprensión del modelo educativo, pero sobre todo, que también responda las urgencias de la institución por incorporar nuevos recursos para favorecer el aprendizaje.

Así, las actuales condiciones del colegio configuran un escenario fértil para la acogida de nuevas prácticas o transformaciones de ésta, pues la comunidad muestra un patente interés en la actualización y en el hacerse de recursos que permitan mejorar su desempeño en el aula.

A partir de lo señalado, se convierte en una meta de trabajo la construcción de un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación con el objetivo de integrar y facilitar recursos de información que ayuden a desarrollar competencias de pensamiento, toma decisiones, resolución de problemas y generar investigación; que incluya los recursos de Biblioteca, apoyo a la docencia y a la investigación.

Además, contribuir así al desarrollo cultural y académico de la comunidad educativa, a través de la generación de programas y proyectos de contenido cultural que fomenten la lectura, la obtención y manejo de información, incluyendo como recurso el uso de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación; incidiendo en el desarrollo de habilidades digitales para contribuir al aprendizaje y fomentar la investigación.

En este mismo sentido, el reconocimiento explícito de la tríada “manejo de información- tecnologías de la información y la comunicación- Investigación” se convierte en vehículo, objeto y fin de la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje; en proyecto que permite integrar a la cultura de la organización educativa las lógicas de colegialidad como base de la figura de profesor-investigador.

#### **4.1. Procedimientos**

Toda Gestión de Conocimiento conlleva un conjunto de fases: construir comunidad, mapear y combinar conocimiento que genera producción, usar el conocimiento y tomar decisiones sobre el almacenamiento y su difusión, estas dos últimas fases generan integración. Siguiendo las fases señaladas, la intervención es un proceso que ocurre como vehículo de transición o mediación entre la producción e integración del conocimiento.

En los siguiente apartados se describen los elementos presentes en el proceso de trabajo: construcción de Comunidad de Práctica, mapeo de conocimiento, combinación del conocimiento existente y el producido, ruta de intervención a través de comunidad de aprendizaje, y por último, la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

#### 4.1.1. Construcción de una Comunidad de Práctica

La Comunidad de Práctica, es un concepto que en sus múltiples acepciones, refiere a un grupo de personas dentro una escenario social, cuyos aspectos característicos o de definición son, de acuerdo con Sanz (2010) siguiendo a Wenger, el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido, este último como los lenguajes, herramientas y maneras de hacer propias de la comunidad.

En estos grupos, el “aprendizaje comunitario es su finalidad. Tienen carácter transformador para todos los participantes. Debido a su carácter voluntario, que implica llevar a cabo una reflexión comunitaria sobre un tema, los diversos autores catalogan este tipo de grupos como informales” (Gordó, 2010).

La Comunidad de Práctica, como parte de su proceso de consolidación y transformación puede ser caracterizada a partir de las etapas que propone Martín (2011) en su *Guía comunidades de práctica*.

- a) Compromiso mutuo, marcado por la capacidad de relacionarse significativamente, y que contempla las contribuciones y conocimientos de los demás como eje.
- b) Empresa conjunta, *negociada* en proceso colectivo sobre aspectos instrumentales, personales e interpersonales. *Definida* durante el proceso de emprenderla y mediada por la producción de la práctica, y con *responsabilidad* en las relaciones y capacidad de negociar acciones.
- c) Repertorio compartido, en constante flujo de construcción y reconstrucción, identificable en palabras, instrumentos y acciones, producidas o adoptadas en el curso de su existencia.

Dentro de la construcción de la Comunidad de Práctica, lo primero que se realizó fue la creación de un equipo auto-organizado, caracterizado por la identificación del grupo de personas con la capacidad y autoridad para promover el

trabajo (participación) sobre la problemática, y que cubren con los aspectos definitorios de la dicha comunidad.

En esta fase, se realizaron las actividades siguientes:

- Identificar a través de una tarea de análisis a los participantes para un equipo de trabajo auto-organizado en función de su perfil y áreas de dominio.
- Socializar los elementos de crisis en la organización respecto a la colaboración, el manejo de información y el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y orientar a externalizar el conocimiento tácito.
- Comprender las necesidades a partir de la experiencia e historia surgida de la actividad de diálogo continuo entre los actores de la organización.
- Construir una visión compartida respecto al manejo de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación para responder a las demandas del contexto local y global, y la investigación como recurso o vehículo.
- Reconocer la demanda de tiempos de la práctica educativa como una barrera para aprender o innovar la práctica educativa.
- Colocar el proyecto en la organización (CIH).

#### **4.1.2. Mapeo**

Esta fase se caracterizó por la realización de una cartografía o mapa de conocimiento, entendiendo éste:

[...] como una arquitectura visual del dominio de conocimiento en una organización, que nos permite examinarlo desde una escala global y desde distintas perspectivas (Eppler 2001). Para Huijsen *et al* (2004a) el mapeo de conocimiento trata de hacer visible el conocimiento dentro de una organización y de permitir una mirada a sus cualidades y



aplicaciones (Toledano, 2009, p.1).

Se considera una herramienta en el proceso de gestión del conocimiento, ya que permite el identificar, compartir y crear conocimiento dentro de la organización, a la vez que tomar decisiones en el proceso.

El objetivo de esta fase dentro del proyecto consistió en la identificación del conocimiento existente en el Colegio Inglés Hidalgo, tanto de los procesos y prácticas, en relación a las formas en que los docentes realizan proceso de investigación y manejo de información, como la inclusión del uso de tecnologías de la información y la comunicación. Los pasos que constituyeron esta parte del proceso:

- Identificar la red de personas involucradas: Docentes, Consejo Directivo, Difusión cultural y Biblioteca, Asesores externos.
- Localizar los artefactos de conocimiento: Plan de estudios 2011 de Educación Básica Secundaria, Plan de estudios 2009 de Educación Media Superior y documentos de consulta físicos y electrónicos del modelo educativo: Misión, Visión, Perfil de egreso, otros.
- Identificar el conocimiento implícito que poseen las personas a partir de sus áreas de trabajo: Títulos, experiencias de la práctica educativa y de sus escenarios laborales externos actuales o previos.
- Identificar las relaciones: de las personas entre sí (redes formales e informales); de las personas con las actividades (currículum, práctica docente, comunicación institucional); y, de las personas con los artefactos de conocimiento.
- Establecer un plan de trabajo para mapear que respondiera al dónde y cómo se encuentra la información o conocimiento que se requiere (ver anexo “Mapeo del conocimiento CIH”): Preguntas maestras, personas, artefactos de conocimiento, relaciones y herramientas de sistematización.

Los medios e instrumentos que se utilizaron para el mapeo de conocimiento, fueron registros documentales que incluyeron entrevistas con el personal y cuestionario en formato electrónico, historia de la incorporación de las tecnologías en la organización y casos docentes sobre el uso de las tecnologías en relación al manejo de información. Siguiendo la ruta que se muestra en la figura 7.

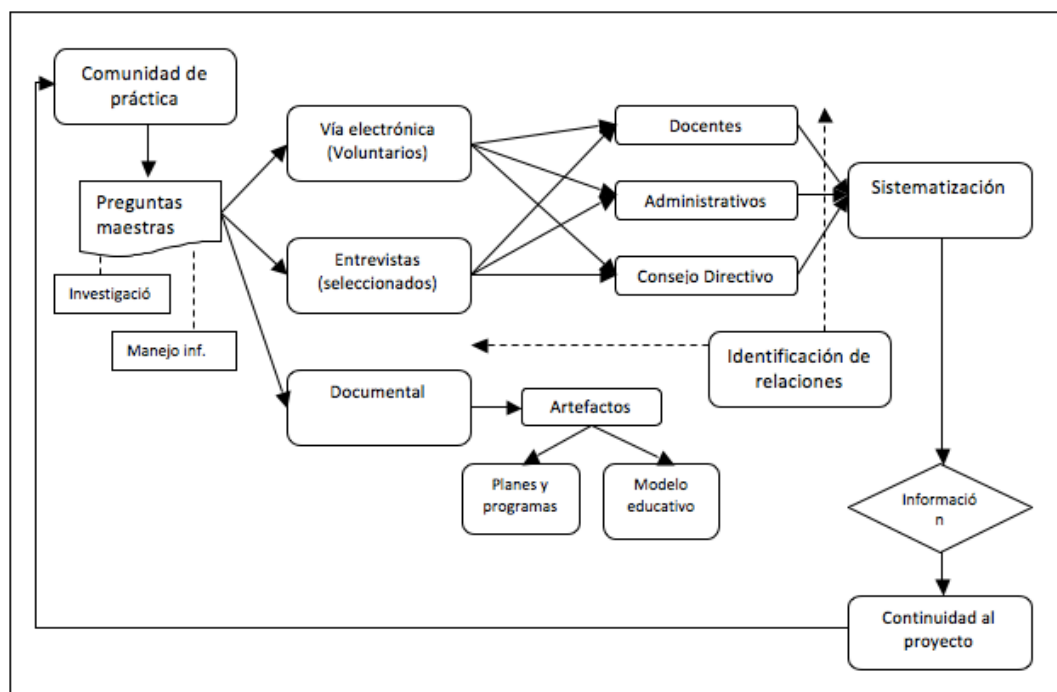


Figura 7. Esquema del plan de trabajo para mapeo de conocimiento en el CIH

Posteriormente, la Comunidad de Práctica, una vez establecidas las preguntas maestras para el mapeo de conocimiento, realizó las siguientes estrategias:

1. Envío a todo el personal del colegio las preguntas vía electrónica para recolectar la mayor cantidad de experiencias posibles, (líder de proyecto como responsable).
2. Entrevistas a docentes de manera personal (encuentro cara a cara), con la finalidad de obtener profundización y riqueza de las respuestas.
  - a. Criterios de selección:
    - i. Docentes de tiempo completo (por la posibilidad de acceder al espacio de entrevista).
    - ii. Miembros del Consejo Directivo.

- iii. Pertenecer a una academia en la que sea visible el uso de recursos tecnológicos y/o de investigación.
- b. Selección:
  - i. Dos docentes de las siguientes academias: matemáticas, ciencias, español, humanidades, asesores.
  - ii. Un docente de tecnologías y desarrollo profesional.
  - iii. Dos miembros del Consejo Directivo.
- 3. Distribución de las tareas, por proximidad o coincidencia de espacios libres entre clase. Cada miembro de la comunidad entrevista a dos personas, a excepción del líder de proyecto que realiza la parte documental y responde la entrevista como miembro del Consejo Directivo.
- 4. Sistematización:
  - a. Preguntas electrónicas: almacenadas en una base de datos en hoja de cálculo para su análisis.
  - b. Entrevistas audio-grabadas y transcritas para análisis.
  - c. Documentos: revisados y procesados.
- 5. Uso de la información:
  - a. Todos los materiales e información puestos a disposición de la Comunidad de Práctica a través de medios virtuales: google drive y dropbox.
  - b. Organización de las categorías y pautas de análisis.

#### **4.1.3. Combinación de conocimiento**

Sobre esta fase del proceso que sigue la Gestión de Conocimiento, la combinación de conocimiento es entendida como el momento de reconfiguración de la información existente, tanto interna como externa, que ocurre a través de clasificación, adición, re-categorización, y re-contextualización (Herrero, 2012).

Así, el objetivo perseguido como fase de intervención del proyecto, fue que otros miembros de la organización, independiente de los participantes de la Comunidad de Práctica, aprendieran e incorporaran conocimiento nuevo a sus recursos y aumentar el espectro de conocimiento existente en el sistema.

Además, otra de las finalidades, enfocada desde las actividades y métodos utilizados durante la intervención, fue validar, socializar y transferir el conocimiento relacionado con las actividades y procesos para el cumplimiento o logro del objetivo planteado. Estos recursos también se traducen en aprendizaje por la combinación del capital interno de la organización y el conocimiento producido.

Para lograr dicho proceso de combinación, se generó como propósito de la intervención *Planear una actividad didáctica que haga uso de los recursos para el aprendizaje y la investigación a partir de inferir el sentido de la propuesta de un CRAI.*

Se establecieron como aprendizajes esperados en los docentes participantes de la intervención:

1. Identificar su manejo información.
  - a. Utiliza fuente documentales físicas y digitales.
2. Identificar los procesos explícitos e implícitos del proceso de investigación.
  - a. Sistematiza los pasos seguidos antes, durante y después del proceso de investigación.
  - b. Problematisa las situaciones ocurridas durante el proceso de investigación.
3. Colaborar con otros agentes para la elaboración de su planeación.
  - a. Solicita apoyo de otros agentes de la comunidad educativa.
  - b. Señala las aportaciones del trabajo colaborativo.
4. Experimentar actividades que contemplan un aula no delimitada por el espacio físico.
  - a. Describe las experiencias de generar actividades fuera de su aula.

Los criterios para evaluar los aprendizajes esperados, y el propósito mismo de la intervención, fue la elaboración de un la elaboración de un producto, seleccionando el portafolio de trabajo en versión digital, cuyos elementos de composición incluyeron:

1. Descripción de las actividades y el proceso de elaboración del proyecto.
2. Actividades desarrolladas durante el periodo de aplicación.
3. Apoyos de audio, video, páginas web y demás recursos utilizados en la elaboración e implementación de las actividades.
4. Reflexión personal por cada una las fases del diseño e implementación de las actividades, en bitácora.

Los criterios de evaluación, se relacionan con la propia percepción del docente en relación a su aprendizaje, por lo que resulta pertinente la utilización de la auto-evaluación, en términos de valorar la calidad de su aprendizaje y las estrategias utilizadas, en relación a: 1) Pertinencia: que cumpla con las especificaciones de contenido del portafolio. 2) Logro: en relación al objetivo planteado en su planeación y los resultados obtenidos con el grupo. 3) Aportación: claridad de las descripciones y reflexiones de sus experiencias durante el proceso.

Las actividades que se propusieron para el desarrollo del proyecto, se orientaron bajo la propuesta de Enseñanza para la Comprensión, no sólo por la flexibilidad que permite en términos de inicio del proceso de aprendizaje, sino porque las propiedades de sus tópicos generativos, ofrecen un panorama que se considera asequible para incorporar los diferentes recursos que derivan de la integración de tecnologías y procesos de investigación en cualquiera de los escenarios de interés del docente receptor del proyecto.

En lo que refiere a la intervención o conducción del proceso de gestión del aprendizaje, el primer paso consistió en el establecimiento de espacios y agendas de

trabajo, y posteriormente la ruta de acción, orientada desde el modelo de Enseñanza para la Comprensión.

Se estableció como meta de comprensión abarcadora: *Desarrollar actividades para la comprensión lectora a partir del uso de recursos para la enseñanza y la investigación, que incluya un manejo de información pertinente.* Y como metas de comprensión para los docentes:

1. Comprenderán la relación entre la comprensión lectora y el desarrollo de actividades que incorporan el uso de tecnologías y la investigación.
2. Comprenderán el proceso de investigación a partir del uso de recursos para el aprendizaje y la investigación desde la propuesta de un CRAI.
3. Desarrollarán actividades para mejora de la comprensión lectora, desde su asignatura, incorporando los recursos de un CRAI.

A continuación se describe en el plan de intervención con los docentes receptores o comunidad de aprendizaje que llevó a cabo la Comunidad de Práctica o de Gestión de Conocimiento. Cabe señalar que el plan se extendió en los periodos de aplicación del planteamiento original de 8 semana a 14 semanas; 1 sesión adicional en desarrollo y 3 más en la aplicación. Se presenta el plan de intervención ejecutado.

Plan de intervención de la Comunidad de Aprendizaje			
Intervención			
Semana	Fecha	Actividad (Cronograma)	Actividad (Aplicar)
1	28-Ago-2013		→ Ajustar la intervención a partir de la retroalimentación de un externo y los cambios en la organización
2	04-Sept-2013	Conformar Comunidad de Aprendizaje (CoA)	→ Concluir revisión y ajustes del proyecto de intervención. → Elaborar formato de bitácora. → Seleccionar e invitar profesores a la Comunidad de Aprendizaje. → Revisar tareas y actividades para la intervención: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y discutir artículos sobre comprensión lectora en el proceso de enseñanza-</li> </ul>

			aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar en el uso de laboratorio de software libre.</li> </ul>
3	09-Sept-2013	Sesión 1. Construir nociones sobre el tópico de comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar o conversar con la CoP para identificar y establecer relaciones entre la comprensión lectora y la(s) asignatura(s) que imparte, a partir de la reflexión en conjunto con otros docentes y realizar un organizador o mapa que refleje las relaciones.</li> <li>• Describir escenarios en los que su asignatura implique actividades de lectura y actividades que le permitan contrastar o valorar la comprensión de lo leído.</li> <li>• Seleccionar un tema o tópico generativo de su asignatura para desarrollar un proyecto de comprensión lectora.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones.</li> </ul>	→ Introducir a los participantes de la CoA al proyecto: objetivo y ruta de trabajo → Facilitar y dialogar con la CoA para identificar y establecer relaciones entre la comprensión lectora y la(s) asignatura(s) que imparte, a partir de la reflexión en conjunto con otros docentes (llevar registro).  → Conversar con la CoA sobre escenarios que implican actividades de lectura y actividades para contrastar o valorar la comprensión de lo leído. → Facilitar la elección del tema en función del uso de recursos del CRAI. → Realizar registro de observaciones. → Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.
4	17-Sept-2013	Sesión 2. Integrar recursos para el aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquematizar los recursos personales que posee para aprender.</li> <li>• Examinar las propuestas de trabajo que plantea un CRAI.</li> <li>• Discutir con otros docentes sobre los recursos de aprendizaje personales y los propuestos por un CRAI.</li> <li>• Diseñar una ruta de trabajo que incorpore el uso de recursos para el aprendizaje en el desarrollo de su proyecto de</li> </ul>	→ Preparar la sesión de trabajo. → Conversar con la CoA y aportar al reconocimiento de los recursos personales que posee cada uno de los miembros. → Presentar las características de un CRAI → Promover y participar en la discusión sobre los recursos para la formación docente y el trabajo áulico que brinda un CRAI. → Coordinar el establecimiento de las rutas de trabajo de la CoA. → Participar como facilitadores del

		<p>comprensión lectora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar de manera colaborativa la propuesta de trabajo desde los criterios de integración de recursos para el aprendizaje y la investigación.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	<p>proceso de análisis de las propuestas.</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
5	23-Sept-2013	<p>Sesión 3. Desarrollar un proyecto para la comprensión a través del uso de RAI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear una secuencia didáctica Proyecto escrito con los elementos de secuencia didáctica y cronograma de aplicación.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	<p>→ Asistir a la CoA en la construcción de la secuencia didáctica.</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
6	30-Sept-2013	<p>Sesión 4. Desarrollar de un proyecto para la comprensión a través del uso de RAI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear una secuencia didáctica Proyecto escrito con los elementos de secuencia didáctica y cronograma de aplicación.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	<p>→ Colaborar en los momentos requeridos por la CoA para la construcción del proyecto a través de una secuencia didáctica.</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
7	07-Oct-2013	<p>Sesión 5. Desarrollar de un proyecto para la comprensión a través del uso de RAI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear una secuencia didáctica Proyecto escrito con los elementos de secuencia didáctica y cronograma de aplicación.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	<p>→ Colaborar en los momentos requeridos por la CoA para la construcción del proyecto a través de una secuencia didáctica.</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
8	14-Oct-2013	<p>Sesión 6. Aplicar proyecto acorde a cronograma establecido por cada miembro de la CoA.</p>	<p>→ Video-grabar las sesiones de trabajo de la CoA</p> <p>→ Analizar en conjunto con la CoA el</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar en conjunto con la CoP el desarrollo de las actividades del proyecto a partir de la discusión.</li> <li>• Problematicar con la CoP la aplicación del proyecto a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación, en conjunto con otros docentes.</li> <li>• Colaborar con otros docentes para el rediseño o ajuste del proyecto.</li> </ul> <p>→ Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</p>	<p>desarrollo de las actividades del proyecto y problematizar la aplicación a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación.</p> <p>→ Colaborar con la CoA para el rediseño o ajuste del proyecto</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir las apreciaciones de la sesión, analizar, evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
9	21-Oct-13	<p>Sesión 7. Aplicar proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el desarrollo de las actividades del proyecto a partir de la discusión con otros docentes.</li> <li>• Problematicar la aplicación del proyecto a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación, en conjunto con otros docentes.</li> <li>• Colaborar con otros docentes para el rediseño o ajuste del proyecto.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	<p>→ Video-grabar sesiones de trabajo de la CoA</p> <p>→ Analizar en conjunto con la CoA el desarrollo de las actividades del proyecto y problematizar la aplicación a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación.</p> <p>→ Colaborar con la CoA para el rediseño o ajuste del proyecto</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p> <p>→ Discutir sobre las apreciaciones de la sesión, analizar y evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.</p>
10	28-Oct-13	<p>Sesión 8. Aplicar proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el desarrollo de las actividades del proyecto a partir de la discusión con otros docentes.</li> <li>• Problematicar la aplicación del proyecto a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación, en conjunto con otros docentes.</li> <li>• Colaborar con otros docentes para el rediseño o ajuste del proyecto.</li> </ul>	<p>→ Video-grabar sesiones de trabajo de la CoA</p> <p>→ Analizar en conjunto con la CoA el desarrollo de las actividades del proyecto y problematizar la aplicación a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación.</p> <p>→ Colaborar con la CoA para el rediseño o ajuste del proyecto</p> <p>→ Realizar registro de observaciones.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	→ Discutir sobre las apreciaciones de la sesión, analizar y evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.
11	04-Nov-13	<p>Sesión 9. Aplicar proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el desarrollo de las actividades del proyecto a partir de la discusión con otros docentes.</li> <li>• Problematicar la aplicación del proyecto a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación, en conjunto con otros docentes.</li> <li>• Colaborar con otros docentes para el rediseño o ajuste del proyecto.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	→ Video-grabar sesiones de trabajo de la CoA → Analizar en conjunto con la CoA el desarrollo de las actividades del proyecto y problematizar la aplicación a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación. → Colaborar con la CoA para el rediseño o ajuste del proyecto → Realizar registro de observaciones. → Discutir sobre las apreciaciones de la sesión, analizar y evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.
12	11-Nov-13	<p>Sesión 10. Aplicar proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar el desarrollo de las actividades del proyecto a partir de la discusión con otros docentes.</li> <li>• Problematicar la aplicación del proyecto a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación, en conjunto con otros docentes.</li> <li>• Colaborar con otros docentes para el rediseño o ajuste del proyecto.</li> <li>• Escribir bitácora de trabajo como insumo de portafolio y reflexiones</li> </ul>	→ Video-grabar sesiones de trabajo de la CoA → Analizar en conjunto con la CoA el desarrollo de las actividades del proyecto y problematizar la aplicación a partir de los tópicos de: manejo de información, uso de TIC e Investigación. → Colaborar con la CoA para el rediseño o ajuste del proyecto → Realizar registro de observaciones. → Discutir sobre las apreciaciones de la sesión, analizar y evaluar la sesión y establecer tareas que surjan de la práctica.
13	18-Nov-13	<p>Sesión 11. Evaluar el proyecto</p> → Discutir e interpretar en conjunto con la CoP los resultados del proyecto a partir de los elementos de la propuesta CRAI, utilizando las videgrabaciones como insumo.	→ Discutir y analizar los resultados y desarrollo del proyecto en conjunto con la CoA. → Realizar registro de observaciones. → Discutir sobre las apreciaciones de la sesión, analizar y evaluar la

		→ Entrega de portafolio digitalizado que incluye las bitácoras y reflexiones.	sesión y establecer tareas que surjan de la práctica
14	25-Nov-13	Sesión 12. Cierre de actividades CoA.	→ Analizar el proyecto de la CoA en su conjunto a partir de los insumo de las videgrabaciones, y contrastar con lo proyectado por la CoP.

### *La Comunidad de Aprendizaje*

Dentro del marco de las estructuras organizacionales, en general se pueden identificar tres figuras, los grupos, los equipos de trabajo y las comunidades. Cada una de estas estructuras se caracteriza a partir del tipo de tareas, funciones y roles, pero sobre todo a partir del tipo de compromiso.

Respecto a las comunidades de aprendizaje, éstas pueden ser entendidos como contextos en los que se aprende gracias a la participación y colaboración con otros, siendo estos otros aprendices, guías o expertos en el tema. Las comunidades de aprendizaje se sustentan en la premisa de que el conocimiento se construye colectivamente, y que este sentido de colectividad o comunidad funge como plataforma para que cada individuo pueda desarrollar su propio conocimiento (Sanz, 2009, p. 109).

Las comunidades de aprendizaje se organizan “en torno a procesos de investigación sobre determinados temas previamente consensuados [...] [y que se] abordan de manera conjunta y colaborativa” (Sanz, 2009, p. 109).

Además, las comunidades aprendizaje son una de las figuras que permiten “el diseño y desarrollo de las comunidades de práctica” cuya estructura se compone a partir de las diferentes funciones que se cubren al interior del grupo, identificándose las siguientes: promotor, moderador, documentalista y experto (Molina y Marsal, 2002; en Sanz, 2010, p.80). Dicha distribución y funciones, se orientan al abordaje de

tareas globales y complejas en las que son indispensables la utilización de forma combinada de conocimientos y habilidades.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por incorporar las siguientes figuras (Sanz, 2010, p. 81):

- El promotor: promueve la creación de los espacios de intercambio, selecciona los participantes, presenta los productos elaborados en relación con un área clave de conocimiento, desarrolla actividades de planificación y vinculación con otros agentes o comunidades dentro y fuera de la organización.
- El moderador: regula la dinámica de las reuniones de trabajo y dinamiza el grupo aunque no necesariamente es un experto en el tema.
- El documentalista: da tratamiento a los documentos aportados o producidos por los miembros.
- El experto: aporta el conocimiento sobre el tema escogido como objeto de aprendizaje, puede ser un miembro de la organización o externo.
- Los participantes: personas captadas por el promotor y que voluntariamente se integran para participar en las reuniones en aras de aprender.

De acuerdo con Sanz (2009), las fronteras entre las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje son difusas, sin embargo se pueden distinguir a partir de que las primeras surgen en el contexto de las organizaciones, mientras que las comunidades de aprendizaje se orientan a los procesos de aprender. En ocasiones las comunidades de aprendizaje suelen tener un menor número que las comunidades de práctica, y suelen llegar a su fin cuando se han adquirido los conocimientos objeto de aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje en el marco de la intervención propuesta por la Comunidad de Práctica para la transformación de la Biblioteca en CRAI, desempeñó un rol de participación activa en la producción del conocimiento. Dicha participación se caracterizó por la colaboración en actividades donde se establecen diálogos que

fomentan los modos de conversión del conocimiento para crear conocimiento organizacional, desde la propuesta de Nonaka (1994).

Esta comunidad de aprendizaje participó en actividades de uso sobre los conocimientos producidos por la Comunidad de Práctica, principalmente en relación al establecimiento de recursos para el aprendizaje y la investigación, que se caracterizó por uso o ejercicio dentro de su práctica educativa en el aula.

Parte de la ejecución de los proyectos en la práctica educativa, permitió identificar las fronteras o límites entre la Comunidad de Aprendizaje y la Comunidad de Práctica inicial, siendo las tareas de planeación una fusión entre ambas, pero distinguiéndose en los roles de ejecución y acompañamiento, el primero observado en la Comunidad de Aprendizaje y el segundo en la de Práctica.

#### **4.1.4. Uso del conocimiento: Intervención en el aprendizaje y realimentación al conocimiento.**

En esta fase, se implementó el plan de acción o de intervención, donde algunos participantes asumieron tareas de coordinación. Es el momento donde se inicia un proceso de mayor nivel de compromiso y participación, y donde además, se comienza a generar conocimiento, y no solo intercambiarlo. En este proceso, se difunde el conocimiento elaborado por la Comunidad de Práctica hacia otras redes, la Comunidad de Aprendizaje (Martín, 2011) en este caso.

La comunicación de los resultados y los procesos involucrados con el alcance propuesto que se siguió:

- Consolidar un equipo de profesores.
- Incorporar el manejo de información y la investigación a través del uso de tecnologías.
- Promover una práctica colegiada.

- Gestionar y producir proyectos para las asignaturas que imparte el equipo de profesores.
- Sentar las bases para transformar la Biblioteca en CRAI.

Dichos propósitos o alcance del proyecto, además, incorporan como eje de orientación la colaboración, que implica (Zabalza, 2006, pp. 210-214):

- 1) Nivel de conocimiento del conjunto del proyecto formativo.
- 2) Participación:
  - En actividades de coordinación.
  - En experiencias de planificación compartida.
  - En experiencias de actividades conjuntas.
  - En iniciativas colectivas para la mejora de la calidad.
  - En actividades de tutoría y apoyo entre colegas.
- 3) Capacidad para superar la mayor o menor afinidad personal en aras de un trabajo conjunto coordinado.

Se estableció como parte de la comunicación de resultados la construcción de un boletín para difundir los hallazgos o avances en relación a la intervención de la Comunidad de Práctica. El proceso de elaboración del boletín (ver estructura en la figura 8):

1. Analizar los registros y resultados.
2. Distribuir entre los miembros de la Comunidad de Práctica, tareas para la elaboración de notas como producto de comunicación de los avances de intervención, atendiendo a los criterios de:
  - Informar a la comunidad educativa de los procesos y resultados de la intervención: acontecimientos, protagonistas, momento, razones y antecedentes, y descripción de las circunstancias.
3. Difundir el boletín.
4. Convocar a miembros del Consejo Directivo para tomar decisiones sobre el conocimiento construido y la ruta a seguir dentro de la organización.

Sección	Artículo	Eje temático
<b>Editorial</b>	Gestionar el conocimiento	Gestión del conocimiento como disciplina
<b>Locales</b>	De la 1 a la Z	Proyecto y resultados de intervención del profesor de matemáticas
<b>Artículo</b>	Nuestra práctica docente	Reflexiones desde la comunidad de aprendizaje
<b>Opinión</b>	¿Las tecnologías entorpecen la comprensión?	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
<b>Las viñetas del colado</b>		Preguntas sobre los temas que guían la intervención
<b>Nota roja</b>	Prevén reforma en secuencias didácticas	Experiencias de aprendizaje
<b>Cultura</b>	¿Por qué transformar lo conocido? De la Biblioteca al CRAI	Conceptualización CRAI
<b>El Inquisidor</b>	Exhumemos sin profanar, comprendamos lo leído	Proyecto y resultados de intervención del profesor de español
<b>Novel 2013</b>	¿Estoy entendiendo lo que leo?	La práctica de la lectura
<b>Rutas de migración</b>	Del concepto a la experiencia	Proyecto y resultados de intervención del profesor de “Business Projection”
<b>Curiosidades</b>	Encrucijadas. Manejo de información vs censura	Problematización del uso de TIC y normatividad
	Enseñanza para la comprensión	Modelo de trabajo
<b>Sabiduría popular</b>	El refranero	Cotidianidad de la vida de la Comunidad de Práctica
<b>La sección miscelánea</b>	Edictos y avisos de ocasión	Invitación a la lectura Uso de software libre

Figura 8. Estructura del boletín de difusión del conocimiento producido

La comunicación, además refleja las etapas, dentro de las cuatro que propone Martín (2011), que operan “como en círculos concéntricos de evolución” (p. 21), en las que transitó la comunidad:

Etapa de diseño	Etapa de motivación	Etapa de desarrollo	Etapa de Evolución
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diálogo y acuerdo del tema, estrategia y propósito de la CoP.</li> <li>▪ Definición y delimitación de los participantes.</li> <li>▪ Medios y herramientas de comunicación que se utilizarán y el plan de acción (intervención).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promoción e intercambio de conocimiento.</li> <li>▪ Establecimiento de lazos de comunicación y colaboración.</li> <li>▪ Consenso con el tema y plan de acción, sujeto a la constante discusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso del conocimiento y generación.</li> <li>▪ Comienza a divulgarse conocimiento a través del plan de acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Búsqueda de innovación.</li> <li>▪ Desarrollo de nuevas formas y miradas sobre el tema.</li> <li>▪ Comunidad como referente</li> <li>▪ Inclusión en la planificación estratégica de la organización</li> </ul>

Figura 9. Etapas de la Comunidad de Práctica propuestas por Martín, G. (2011).

#### 4.1.5. Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

Destacan como procesos de difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento: los medios de comunicación, la velocidad con la que circula la información, los procesos de enseñanza, las maneras de compartirlo. Así, una vez difundido pasa a formar parte de la base del conocimiento organizacional.

El empleo de recursos como las producciones digitales tipo boletín informativo, se distribuyeron en una primer línea a los miembros del Consejo Directivo de la organización, a los participantes del proyecto de intervención y a la comunidad educativa en general.

Las producciones de trabajo de los profesores se almacenan en plataformas digitales como *google drive* para ser difundidas a partir de las fases de trabajo que se incorporarán para el ciclo escolar 2014-2015.



## Capítulo 5. Métodos de recolección de datos

En este apartado se describe las técnicas empleadas durante el proceso de recolección y análisis de los datos obtenidos en la intervención propuesta en este proyecto.

Todo proceso de investigación o intervención conlleva la necesidad de contar con un marco de referencia para el ejercicio de teorizar la práctica o a través de la práctica generar teoría. Esto exige la apropiación de unos marcos teórico-metodológicos que guíen dicha investigación o intervención.

Se trata [...] de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etc., que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas. (Szasz y Lerner, 1996, en Álvarez-Gayou, p. 41 )

Dichas aproximaciones parten de diversas producciones teóricas y del uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información. En este sentido, como referente, el enfoque sociocultural y sus teorías, constituyen un vasto campo para la interpretación y comprensión de los fenómenos de la realidad social, un marco amplio asequible para la Gestión del Conocimiento.

Estos elementos son el referente o marco que sujeta los métodos de recolección de datos, y que dan pie para entender la incorporación de la etnografía como método para la descripción de la práctica educativa.

El marco temporal en el que se instaura el proceso de Gestión de Conocimiento, abarca un periodo que puede dividirse en tres momentos, (Martín, 2011, p. 22)

- a. Etapa de diagnóstico o identificación de necesidades de la comunidad educativa: septiembre a noviembre de 2012.

- b. Etapa de diseño y de motivación de la Comunidad de Práctica: enero a junio 2013.
- c. Etapa de desarrollo: agosto a diciembre de 2013.

Los métodos de recolección de datos que han sido utilizados de forma permanente, están inscritos dentro de la etnografía, tomando como recurso central a la observación participante que permite la reflexividad sobre los procesos para comprender la cotidianidad de las prácticas y, la entrevista. El sentido es mostrar las capas de significación social ocultas, participando en la acción de los grupos de individuos que interesa describir, comprender (Woods, 1989, pp. 24-25).

#### *Identificar una situación social*

Encontrar el propósito, debe responder a las interrogantes de qué, cómo y para qué. Identificar una situación social, cobra relevancia en la medida en que condicionará la acción social.

Así, determinar la situación social a documentar, parte de identificar el marco o lugar; de la institución, es decir los modelos, las actividades; y los actores desde los rituales de interacción, entendidos también como artefactos culturales que explicitan lo tácito.

#### *Observación participante*

La observación participante, recurso para describir a partir de la interacción, las pautas culturales de actuación y significación, que recupera el marco de interpretación como un recurso invaluable, en la medida en que permite un uso reflexivo de la práctica cotidiana (Hubbard y Miller, 2000). Es uno de los recursos empleados durante todo el proyecto.

## *Registro*

Una vez definida la situación social a observar, se utilizaron técnicas de recolección de información como notas de campo, grabaciones, etc. El registro incorpora las dimensiones de la(s) situación(es) social(es), de acuerdo con Gómez (2012): espacio, actores, actividad, objetos, actos, eventos, tiempo, sentimientos.

Los instrumentos de registro empleados durante todo el proceso de Gestión de Conocimiento: son las notas o diarios de campo, con el apoyo de video y audio-grabaciones. Con respecto a las notas, se reconocen las siguiente categorías:

Notas de campo: observaciones directas de lo que ocurre en la situación social, son notas crudas.

Notas metodológicas: observaciones que implican métodos de investigación utilizados o en relación a cambios en éstos.

Notas teóricas: anotaciones que implican teorías sobre lo que ocurre en el campo.

Notas personales: referencias personales que implican hechos de la vida personal o de los sujetos de observación (Corsaro, 1983, en Hubbard y Miller, 2000, p. 54).

Las notas, organizadas a partir de las categorías señaladas contemplaron como puntos de focalización los siguientes:

- Campo: actividades y prácticas del proceso de Gestión de Conocimiento por parte del líder del proyecto y reuniones de trabajo con los miembros de la Comunidad de Práctica.
- Metodológicas: se orientan a los procesos de gestión del conocimiento.
- Teóricas: enfoque sociocultural y modelos de gestión del conocimiento.
- Personales: vivencias en relación al proceso de gestión.

## *Entrevista*

La entrevista comparte atributos de la observación participante a la vez que la complementa, pues en ocasiones se constituye como el modo en que se puede

descubrir las diferentes visiones de las personas, así como de recolectar información sobre diversas situaciones o incidentes. Produce sentido a la observación.

Las entrevistas empleadas responden a la gama de estructuradas (etapa de diagnóstico) y no estructuradas, abiertas, diálogo o conversación, informales, individuales o grupales en las tres etapas (diagnóstico, diseño y motivación de la Comunidad de Práctica, y desarrollo), respondiendo a los diferentes momentos del proceso.

### *Análisis y categorización*

El análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a la situación social o problema de investigación. Es un proceso aplicado a alguna realidad que permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Rodríguez, et al., 1999, pp. 200-201).

Los pasos que se siguieron: la separación de unidades, categorización y codificación, que son respectivamente los aspectos conceptual y físico-manipulativo de una misma actividad. Para la separación en unidades se emplearon criterios temáticos y conversacionales (declaraciones o información aportadas por cada sujeto).

Posteriormente, y en función de las categorías, se generaron afirmaciones basadas en los registros, y finalmente, fueron contrastadas con procesos y conceptos de la Gestión del Conocimiento y/o del enfoque sociocultural.

La propuesta metodológica presentada, revisa los modelos que sustentan los procesos de Gestión de Conocimiento desarrollados durante la intervención, acotando

los elementos que configuran el plan de trabajo en fases de creación, difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento. Da cuenta de los métodos de recolección de datos no sólo como referente para capitalizar la información, sino como un recurso que permite el trabajo con los datos para dar cuenta de lo ocurrido.

## **Capítulo 6. Desarrollo del proceso de Gestión de Conocimiento.**

El capítulo presenta el desarrollo del proyecto *Transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) a través de la gestión del conocimiento*, que se planteó el objetivo de “Promover la colaboración en la transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, en las vertientes de trabajo docente de manejo de información, uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación e investigación, en un marco Gestión de Conocimiento.”

El proceso relatado se inscribe en el periodo que comprende los meses de enero a junio y agosto a diciembre de 2013. Incorpora para su estructuración las categorías construidas a partir del tratamiento de los datos y que engloban los significados construidos, el aprendizaje individual y organizacional, el diálogo como recurso del proceso de gestión, el papel del liderazgo como recurso articulador de la Comunidad de Práctica y la producción de conocimiento.

Se incorporan como referentes para el análisis las propuestas derivadas de los modelos de Gestión de Conocimiento, descritos en el capítulo 3, así como nociones del enfoque sociocultural como recursos para explicar los procesos ocurridos durante la Gestión de Conocimiento: significados construidos, aprendizaje individual y organizacional, diálogo como recurso de gestión, producción de conocimiento, liderazgo como recurso articulador de la Comunidad de Práctica y producción de conocimiento

### **6.1. Procesos y resultados en la comunidad de gestión del conocimiento o práctica**

El análisis de información que se presenta, refleja el proceso de Gestión de Conocimiento. La información ha sido recabada en dos momentos, enero a mayo de

2013 y del 05 de agosto del 2013, fecha de inicio del ciclo escolar 2013-2014, a diciembre de 2013 a través de diarios o notas.

Las notas, organizadas a partir de las categorías señaladas contemplaron como puntos de focalización los expresados en el apartado de registro, sobre actividades, prácticas, procesos y vivencias en relación a la gestión, el enfoque sociocultural y los modelos de gestión del conocimiento.

Se sigue como ruta de análisis, entendida como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones y reflexiones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a la situación social u objeto de intervención. El proceso permite discriminar los componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Rodríguez, et al., 1999, pp. 200-201).

Los pasos que se siguieron: reducción de datos a partir de la categorización o separación en unidades utilizando criterios temáticos (en función del tema abordado) y conversacionales (declaraciones o información aportadas por cada sujeto).

Posteriormente, y en función de las categorías generadas para el análisis, que se engloban en los ejes de significados, aprendizaje, diálogo, liderazgo y producción de conocimiento, se incluye la descripción de la categoría, afirmaciones basadas en los registros que incorporan narrativas, viñetas y diálogos. Dicho proceso se instaura desde el marco de la Gestión del Conocimiento y/o del enfoque Sociocultural.

#### **6.1.1. Contexto y estado de la Comunidad de Práctica.**

La Comunidad de Práctica (CoP) que corresponde al periodo de análisis señalado, atravesó por algunos cambios en su configuración. La CoP, tiene como detonante la situación planteada por el colegiado directivo sobre “¿hacia dónde visualizamos a la

institución en términos del uso de tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje a un plazo de un año y a cinco años?” (DiarioCG\_01, 23-01-2013 p.1). Elemento que se articula como eje de la propuesta del proyecto.

A partir del 15 de febrero se inicia por un proceso de invitación a miembros del Colegio Inglés Hidalgo (CIH), respondiendo a dos criterios: 1) tiempo sin actividad fija dentro del CIH, 2) Interés en participar (DiarioCG\_02, 15-02-2013 p. 3). La semana siguiente queda el proyecto de trabajo aprobado por el Consejo Directivo de la organización (DiarioCG\_03, 19-02-2013 pp. 2-3).

A finales de febrero, inicia actividades la CoP integrada por 7 personas, incluida la líder de proyecto (DiarioCG\_04, 27-02-2013 p. 1). Continua desarrollándose la comunidad a partir de las etapas señaladas en capítulo 3 de propuesta metodológica.

En agosto del mismo año, al inicio de la etapa 3 de desarrollo (Martín, 2011), la CoP atraviesa por un proceso de reconfiguración, pasando de siete a cinco miembros. Durante el proceso, coincidente con el arranque de ciclo escolar, dos participantes cambiaron de status: baja definitiva de uno de los miembros por cambio de actividad laboral a otro centro educativo, y otro, a miembro con participación periférica como resultado de su toma de decisiones en relación a ajustes en su agenda de actividades laborales dentro de la institución que acoge el proyecto.

Los miembros que continúan en la comunidad al momento del informe<sup>1</sup>:

- Líder de proyecto (Dafne), que además tiene el rol de coordinación académica dentro de la institución.
- Miembro 1 (Augusto), profesor de Geografía en secundaria, Biología y Geografía Universal en bachillerato.

---

<sup>1</sup> Se incorporan los pseudónimos utilizados para referirse a cada miembro como dato que facilita el establecimiento de relaciones al lector.



- Miembro 2 (Facundo), profesor de Taller de Lectura y Redacción, Taller de Ensayo y Literatura en bachillerato.
- Miembro 3 (Lara), responsable de Biblioteca y difusión cultural, además imparte taller de cine y recientemente coordina el proyecto social.
- Miembro 4 (Reba), es asistente de docentes y coordinación académica.
- Miembro periférico (Román), es coordinador del área de tecnologías.

La CoP, como parte de su proceso de consolidación y transformación puede ser caracterizada a partir de dos referentes, por un lado, los elementos esenciales propuestos por Wenger (2001), y por el otro, a partir de las etapas que propone Martín (2011) en su *Guía comunidades de práctica*.

Dentro del primer referente, se afirma que la CoP formalmente se constituyó pues se reconocen en su práctica los criterios de:

- a) Compromiso mutuo, marcado por la capacidad de relacionarse significativamente, y que contempla las contribuciones y conocimientos de los demás como eje.
- b) Empresa conjunta, *negociada* en proceso colectivo sobre aspectos instrumentales, personales e interpersonales. Definida durante el proceso de emprenderla y mediada por la producción de la práctica, y con responsabilidad en las relaciones y capacidad de negociar acciones.
- c) Repertorio compartido, en constante flujo de construcción y reconstrucción, identificable en palabras, instrumentos y acciones, producidas o adoptadas en el curso de su existencia.

Desde el segundo referente, se afirma que puede ser delimitada como una Comunidad de Práctica bajo los criterios de: sentido de pertenencia a la comunidad donde los participantes se encuentran por el interés de aprender y aportar, se relacionan e interactúan en actividades dentro y fuera de los espacios de la comunidad, y hay indicios de redes de confianza y empatía que derivan de los intercambios.

Además, se recarga en algunos elementos de la cultura organizacional que le permitieron establecer espacios para la organización del trabajo, además de facilitar la acción en términos del proyecto. Aparece también como rasgo, la facilitación por parte del líder, cuyo ejercicio de liderazgo en ocasiones puede ser visto como distribuido. Otro rasgo es que la comunidad contó con mecanismos de comunicación establecidos para la interacción y el flujo, desde la vertiente virtual el uso de correos y aplicaciones en red como google drive; y desde la presencial en reuniones de trabajo y formación (Martín, 2011, pp.16-18).

La comunidad transitó dentro las etapas de diseño, motivación, desarrollo y evolución (Martín, 2011; p. 21), respondiendo a las realidades de los procesos sociales que configuran el sentido de la comunidad.

El plan de trabajo que se describe desde la Comunidad de Práctica, sigue la línea propuesta en términos de las actividades y cronograma de trabajo de la fase de intervención con los miembros de la Comunidad de Aprendizaje (Capítulo 3. Propuesta metodológica).

### **6.1.2. Análisis de los procesos en la Comunidad de Aprendizaje**

El análisis, consistió en un proceso de construcción de afirmaciones, que se sustentan en viñetas de información recabada durante el proyecto, se organiza a partir de 5 categorías que dan cuenta de los procesos ocurridos en la Comunidad de Práctica.

Desde un escenario que contempla la complejidad de los procesos sociales como fenómeno, es que se apela a que ninguna de las categorías construida implica una posición jerárquica, es decir, se conciben de una manera horizontal, donde los procesos van en paralelo o se entretajan en el marco de las situaciones ocurridas.

Las categorías construidas para el análisis son: significados construidos, aprendizaje individual y organizacional, diálogo como recurso de gestión, producción de conocimiento, liderazgo como recurso articulador de la Comunidad de Práctica y producción de conocimiento; como se ilustra en la figura 10.

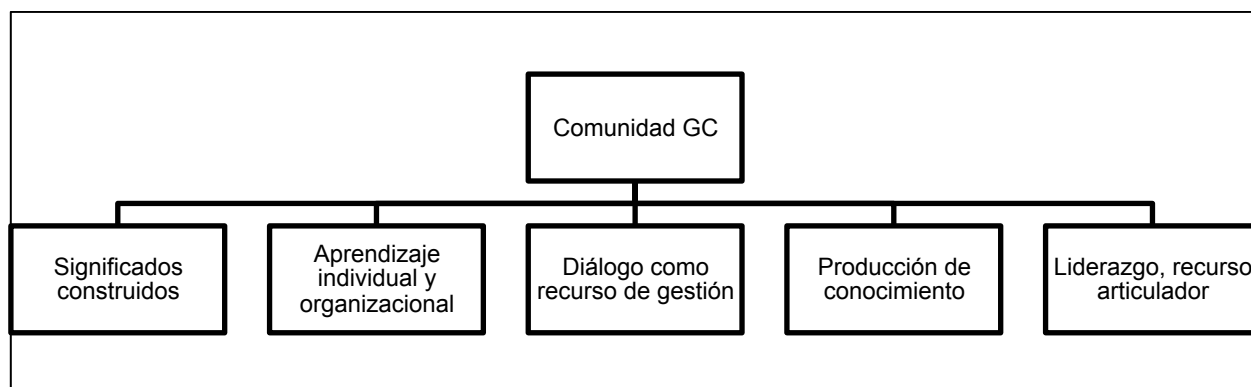


Figura 10. Categorías de análisis de los procesos de GC.

A continuación se describen los procesos más representativos de la comunidad de Gestión de Conocimiento, inscritos en los diálogos ocurridos durante las sesiones de trabajo.

#### **6.1.2.1. Significados construidos**

Entendido como un sistema de signos, el lenguaje es el instrumento mediador fundamental de toda acción psicológica, resultado de un proceso histórico-social en el que los significados son negociados y que dota de sentido a la actividad humana. Dicho proceso de negociación, es también la base para explicar la producción o reproducción del conocimiento o los saberes.

[El lenguaje] media entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica, interactiva y compleja. Puede afirmarse que el lenguaje tiene dos facetas integradas en tanto instrumento mediador: 1) [...] es un instrumento cultural que empleamos para comunicar significados, pero también, dadas sus potencialidades, para pensar en forma conjunta (nos permite "interpretar") y construir conocimientos en forma

compartida; 2) [...] es un instrumento psicológico que usamos para organizar nuestros pensamientos y para planificar y reflexionar sobre ellos (Mercer, 2001; en Hernández, 2004; p. 174).

Se asume que el lenguaje permite pensar de manera conjunta, por lo que dicha relación se traduce en términos de una actividad, de emprender con el otro la construcción y comprensión de la realidad social. En este sentido, el aprendizaje desde la perspectiva de Wenger, toma como premisa que el conocimiento es una competencia en relación con ciertas empresas valoradas, que éste surge de la participación con otros para su consecución y que supone una forma de compromiso activo en el mundo para producir significado (Wenger, 2001; p. 21-22).

Por ende, resulta indispensable discernir los significados que se han construido de manera activa y social al interior de cada una de las organizaciones educativas, así como sus prácticas concretas. La base para pensar los procesos de construcción de significado, son las creaciones configuradas y vehiculadas por el lenguaje, los espacios de intercambio y diálogo son recurso.

El lenguaje ayuda a explicitar el conocimiento tácito y ponerlo en la arena de la negociación, de su objetivación y posiblemente de su interiorización. Además, facilita la construcción de sentido mostrando las relaciones entre las formulaciones conceptuales y las prácticas cotidianas (Ray, 2013), en este sentido, la Comunidad de Práctica se definió a sí misma y se constituyó en un referente para la construcción de significados, como se rescata en las siguientes aportaciones de los participantes:

Augusto señala que de lo que trata el proyecto es de trabajar colaborativamente y que ello implica definir términos comunes, y generar un proyecto novedoso [...] además 'de lo que se trata es de consolidarnos como una Comunidad de Práctica', y que entiende que es un conjunto de personas que se dedican a trabajar sistematizando la información con la que ya se cuenta.

Augusto: "[...] es interesante entender al personal como sujeto que aprende a partir de técnicas y de dinámicas. Vernos como sujetos que aprenden... profesionalizar la actividad". Enfatiza que hay cosas que

aprendemos y que debemos reconocer como aprendizajes y como proceso. (DiarioGC\_03, 05-03-2013, pp. 2-3).

La construcción de significado implica definir la situación y la interacción mediada por el habla, permite la negociación de un mundo social que temporalmente se comparte en el plano de la intersubjetividad, siendo el diálogo una poderosa herramienta o ayuda (Wertsch, 1988, p. 170), dando sentido a la configuración de la comunidad como escenario de actividad.

Dentro proyecto, particularmente en la comunidad, diversas fueron las manifestaciones que pueden ser comprendidas como parte de la construcción de significados en relación a los procesos. Puede afirmarse que la construcción de significado, con respecto al objetivo de la Comunidad de Práctica, corresponde al desarrollo de los procesos de externalización y combinación de conocimiento. Se pueden identificar estos modos de conversión de conocimiento, externalización y combinación, propuestas por la Teoría de Creación del Conocimiento, en la siguiente aportación:

“Estaríamos arrancando la noción sobre tópicos de comprensión lectora, ¿qué hacen ellos y qué hacemos nosotros?, que aquí sería introducir a los participantes al proyecto, qué vamos a hacer y todo lo que sea pertinente explicar. Facilitar y dialogar con ellos para facilitar la relación entre comprensión lectora y las asignaturas que imparten y a partir de esa reflexión en conjunto, llevando un registro... y lo que harían ellos es dialogar y conversar tal cual, sobre las relaciones que establecen sobre la comprensión lectora y su asignatura” (Dafne, DiarioCG\_13, 04-09-2013 p.3)

Es decir, hay una definición y toma de perspectivas en relación al establecimiento de la noción de la comprensión lectora, ésta fue seleccionada como eje de trabajo por parte de la Comunidad de Práctica y de aprendizaje como un detonante o guía para el uso de TIC y el manejo de información. Elementos que ponen de manifiesto procesos de externalización del conocimiento, de tácito a explícito, y la combinación de conocimiento explícitos a través del intercambio.

Dicho intercambio presupone un significado construido y un aprender desde el diálogo, entendido como un develar aquello que se encuentra en el plano de lo tácito para ser puesto como objeto de aprendizaje en el plano de lo explícito, y que nuevamente puede seguir su ciclo a través de los modos de conversión del conocimiento, identificables en los patrones de interacción que producen (Nonaka, 1994; pp. 9-10):

- Socialización: conocimiento tácito a tácito, que se expresa en las experiencias a través de la observación, la imitación y la práctica de los individuos.
- Combinación: conocimiento explícito a explícito, manifiesto en el intercambio entre individuos.
- Externalización: conocimiento tácito a explícito, es decir, el conocimiento del individuo o de la organización se hace evidente, un recurso es el uso de las metáforas.
- Internalización: conocimiento explícito a tácito, el conocimiento que genera la organización es apropiados por el individuo, identificable por su uso en la práctica diaria, aprendizaje.

En este sentido, los proceso de diálogo al interior de la comunidad fueron un recurso que evidencia los modos de combinación de conocimiento ocurridos al interior. Además de generadores de oportunidad para la vinculación con otras comunidades en la construcción de significados, como se aprecia en el siguiente extracto:

[...] aquí sería importante como parte del diálogo, el jalar con preguntas más simples, como ¿qué tipo de materiales utilizan para que el chavo entienda?, lo que nos permitirá ir jalando la noción (DiarioCG\_13, 04-09-2013, p.4).

Esta construcción de significados forma parte de los procesos de definición y negociación que actuaron en una doble vertiente, por un lado, como vehículo para la empresa compartida característica de la Comunidad de Práctica, y por el otro, como parte de la gestión de los aprendizajes en la organización.

Se afirma que este significado construido está sujeto al reconocimiento de los conceptos como artefactos culturales, y es condición en el proceso de cosificación del conocimiento pues se da forma a la experiencia. La Comunidad de Práctica produce de esta manera un conjunto de abstracciones, cosificándolas en relatos o terminologías que son utilizadas por los miembros al interpretarlas o utilizarlas, son reflejo de las prácticas, son vastas extensiones de significados humanos (Wenger, 2001; pp. 84-87).

En este sentido, los procesos de fomento a la comprensión lectora utilizados como pretextos de incorporación de los ejes de trabajo de usos de TIC, manejo de información e investigación, reflejan la manera en que dicha comprensión lectora cumple su propósito como estrategia, pero también como parte de los criterios de membresía al espacio educativo del colegio por parte de los docentes participantes:

‘encuentro en común tres momentos en la comprensión lectora; 1) todo lo que hay que hacer con el alumno para que pueda llegar al texto más o menos preparado -a nivel de signos, señala-, información que les permita entender la lectura como capacidades o destrezas de lectura y concentración. 2) En relación a cómo el alumno enfrenta el texto y logra hacer una doble lectura de lo que tiene enfrente y lo que significa ese texto, pasar del texto al hipertexto. 3) Que no basta con que el alumno reconozca el significado de algo, sino que además tiene que saberlo explicar, como parte de estar en un contexto educativo.’ (Facundo, DiarioCG\_15, 18-09-2013 p. 2).

Los elementos, nociones, conceptos o tópicos que dan pauta a los procesos de Gestión de Conocimiento, son a su vez un conjunto de significados construidos a través del intercambio, de las formas en que los modos de conversión del conocimiento se hacen presentes en la interacción humana, pero sobre todo, son estas construcciones de significado discursos permeados por la particularidad de cada cultura organizacional, reflejando capital intelectual y relacional que se posee y transforma.

### **6.1.2.2. Aprendizaje individual y organizacional**

El enfoque sociocultural, como marco teórico o interpretativo, plantea una forma de ver los fenómenos psicosociales, o mejor dicho, los fenómenos psicológicos en su relación compleja con los fenómenos sociales. Dicho enfoque es un referente para pensar el aprendizaje, tanto de los sujetos como de las organizaciones, éstas últimas entendidas como culturas, en la medida en que son contextos sociales en y a través de los que se llevan a cabo prácticas que configuran modos de vida. Incorpora para ello, nociones y conceptos que permiten concebir los procesos de pensamiento, como productos o artefactos culturales; a la vez que co-constructores de la realidad social.

Reconocernos como sujetos que aprenden, implica reconocernos como seres sociales, asumir como condición la indisoluble relación entre lo psicológico y lo social y concebir los procesos psicológicos como resultado de la interacción con el medio social-cultural; un origen social.

Uno de los primeros planteamientos para dar dimensión al aprendizaje, estriba en la concepción de desarrollo. El enfoque sociocultural plantea como base teórica “los dominios genéticos del funcionamiento psicológico”, propuesta que incorpora diversos principios, entre ellos la aparición de los instrumentos de mediación como parte de la comprensión del hombre, enmarcado en el dominio histórico-cultural. Otro de los principios estriba en el cómo los “procesos de formación de una función psicológica [ocurren] en un contexto espacio temporal concreto y limitado” (Martínez, 1999, p. 22) denominado dominio, microgenético.

Bajo estos principios, resulta relevante reconocer que en el proceso de la comunidad, la construcción de los aprendizajes, en el marco de la práctica, transformó el sentido de la actividad misma. Permeada por los procesos de mediación dentro de la Comunidad de Práctica, el sentido de la actividad es parte de los procesos de gestión. Es decir, la comunidad se orienta a la realización de



actividades fincadas en la mediación de las diferentes producciones de la cultura y es escenario indispensable en la construcción de aprendizajes, en un sentido de compartir y negociar significados. Así, todo aprendizaje “involuntario” dentro de la Comunidad de Práctica, es crisol en la intención del proyecto de Gestión de Conocimiento, como se aprecia en los siguientes diálogos:

[...] también creo que la intencionalidad que le pones a la actividad, también cambia en la medida que está documentando, ayer en el caso particular de Apolo le quedaba muy claro que hay dos tipos de textos y cada tipo de texto requiere un tratamiento distinto, eso ya es un aprendizaje en términos de “ya se lleva algo que va a permear la intención de su práctica en el tipo de texto”, deja que cambie ya las formas o las acciones concretas en el aula, pero si el material ya va con otra intención distinta... eso sí creo que se va quedando y si me quedo con ese asunto: “aquí hay algo que no he cerrado en el proceso.” (Dafne, DiarioCG\_15, 18-09-2013 p. 5).

‘Yo no era muy consciente de la estructura de los equipos y ahora si encuentro una intención en el número de participantes, en las características de los participantes, en el orden que lleven, los roles, hago más conciencia de ello.’ (Facundo, DiarioCG\_15, 18-09-2013 p. 6).

La práctica educativa obliga al reconocimiento de su origen y de los procesos e instrumentos mediacionales en su desarrollo, en el contexto particular de los aprendizajes. Por lo que se debe reconocer que los procesos psicológicos de los aprendices o usuarios del conocimiento producido, tienen un origen social, y que este origen social, radica en que la conciencia individual deriva de la conciencia social, por lo que los aprendizajes reflejarán la propia cultura organizacional.

Si la apropiación de dicho conocimiento permite el desarrollo del psiquismo, es decir, los procesos psicológicos tienen primero un plano de funcionamiento interpsicológico (social) que pasa a convertirse en uno intrapsicológico (individual). Vale reafirmar, que este es el sentido de la instrucción en el plano educativo; y por supuesto del aprendizaje y los procesos de Gestión de Conocimiento, particularmente de los pilares de aprendizaje y cambio en la cultura, reforzando la primacía de que los aprendizajes tienen un origen social.

Estos procesos ocurren a través de la denominada mediación semiótica, "la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal" (Martínez, 1999, p. 23). Desde esta perspectiva, la labor de enseñar y la de aprender, radica en una constante mediación sujeta a la intención. Así, en términos de Vygotsky, la intención puede entenderse cuando:

La persona, usando el poder de las cosas o de los estímulos, controla su propio comportamiento a través de ellos, agrupándolos, construyéndolos, ordenándolos. En otras palabras, la gran singularidad de la voluntad consiste en que el hombre no tenga poder sobre su propio comportamiento más que el poder que las cosas tienen sobre su comportamiento. Pero el hombre se sujeta a sí mismo el poder de las cosas sobre el comportamiento, las hace servir sus propios propósitos y controla ese poder como quiere. Cambia el ambiente con la actividad externa y de esta manera afecta su propio comportamiento, sometiéndolo a su propia autoridad (Vygotsky, 1997a; en Engeström, 2007, p. 212).

Lo que implica reconocer no sólo la participación activa del sujeto en el proceso, sino que además, posee una capacidad de agencia, de transformar su propia realidad. Esto ocurre a través de procesos de aprendizaje, que son el marco, acción y objetivo de la Gestión de Conocimiento.

Estos procesos de aprendizaje, sociales por definición, también constituyen un recurso para identificar los límites de la Comunidad de Práctica con respecto a la comunidad de aprendizaje. De una manera más amplia, los procesos de aprendizaje que se tejieron en la intervención del proyecto y que abren diversos horizontes de diálogo y construcción de conocimiento, son las pautas para reconocer lo que se promueve desde la Comunidad de Práctica –gestora- y lo que es construido conjuntamente con la comunidad de usuarios o de aprendizaje; siendo un primer indicador de pautas de colaboración entre ambas comunidades.

Este conocimiento caracterizado por su construcción a través del intercambio con otros agentes o artefactos culturales, como objeto de aprendizaje también se convierte en un fin para la Comunidad de Práctica; deja de ser sólo un medio para difundir la intervención y transformarse en aprendiente, como se muestra en intervenciones que involucran la participación o experiencia como docentes:

[...] seguido comento que no saben seguir instrucciones (*los estudiantes*) y como acercarle estas lecturas de ciencias para todos de matemáticas, con algunos tópicos que sé y me ha comentado que tienen que ver con los chavos y pues podríamos calarle con este texto” (DiarioCG\_13, 04-09-2013 p.6)

Esta participación de la Comunidad de Práctica como aprendiz, refleja la integración, la confianza, el compartir experiencias a través de las llamadas historias de guerra, como una constante que humaniza a la Comunidad de Práctica, dando un sentido de identidad y de pertenencia, un referente que va más allá de la colaboración para infiltrarse en los esquemas de otras comunidades de práctica a las que se pertenece, incluida la propia comunidad de aprendizaje. Elementos que dan sustento a dicha afirmación, son también parte de los temas de conversación al interior de los espacios de trabajo:

Además de pláticas en relación a sus nuevos grupos de alumnos, alrededor de cómo percibían a las diferentes generaciones y asuntos en relación al uso de celulares dentro del aula. El tema de los celulares fue de gran interés y estuvimos discutiendo alrededor de las formas de incorporación de este tipo de tecnologías, de los cambios en las interacciones frontales y el surgimiento de este nuevo fenómeno denominado “Phubbing” que Lara explicaba en términos de una especie de adicción o anclaje al uso del celular (DiarioGC\_12, 21-08-2013, p. 2).

Los aprendizajes construidos en la Comunidad de Práctica son reflejo de la interacción entre experiencia y competencia. Constituyéndose como la base de la consolidación de prácticas, creando continuidades o discontinuidades en la negociación de significados debido a dichos procesos dinámicos, dando sentido a la noción de historias de aprendizaje que producen estructuras sociales de orden emergente (Wenger, 2001), traducidas en propuestas, proyectos y configuraciones:

“Pero yo creo que sería interesante para el proyecto, ver qué sucede al proponerle al profesor eso, porque si uno quiere hacer una escuela en la que haya esta competencia en los profesores de comunicar, re planear, evaluar, pues también es importante ver cómo es esta parte de la resistencia, de qué forma se da, si existe si no existe, cómo se comportan los profes al momento que se les comenta eso. Yo platiqué con Lucas, si bien no es que tenga la ruta de trabajo ya hecha, si tiene ya como un camino al menos imaginado y no creo que este mal, todo mundo concibe un camino y cuando le dicen que hay otros, cuando surge esa necesidad de moverse implica incertidumbre e inseguridad” (Facundo, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 2).

Pero como todo proceso de aprendizaje, estos escenarios de construcción también reflejan las barreras para el aprendizaje al interior de la organización y de la Comunidad de Práctica. El reconocimiento de las resistencias en los otros, también refleja parte de la propia experiencia, es decir, emergen las propias resistencias frente al rol o la situación presente. En este punto, la historia personal, los aprendizajes y los significados que se comparten, se convierten en recurso para comprender o identificar dichas barreras, como ocurre en las aportaciones de los participantes de la Comunidad de Práctica.

[...] ese es el fenómeno de la resistencia de los profes, “rara vez alguien te acepta una recomendación, no sé a qué se deba” (Augusto, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 2).

El aprendizaje, como producción o cosificación de conocimiento, se traduce en la generación de proyectos. Estos a su vez, amplían las relaciones de la Comunidad de Práctica a través de los procesos de aprendizaje que ocurren en la constelación de prácticas que se generan, cada una de las comunidades a las que se pertenece incide y genera nuevos corpus de práctica.

Lo anterior, permite reflexionar sobre el conjunto de comunidades de práctica al interior de la organización, que sin definirse como tales, pueden interaccionar influyéndose mutuamente (Canals, p.62), aportando a la generación de capitales para la actividad concreta del espacio educativo, de los proyectos:

“Como nota al pie, me quedé pensando que al profesor le cuesta más trabajo, pero sabe que alguien va a utilizar el recurso, esa parte aquí no la tenemos, generalmente el profesor da al grado...” [En relación a que no existe como motivación la posibilidad de compartir actividades concretas de una disciplina] (Dafne, DiarioGC\_17, 02-10-2013, p. 7).

Un claro ejemplo de dicha interacción a través de la producción de proyectos es la continua adquisición de conocimiento externo como un elemento que también deja en la borrosidad los límites de la Comunidad de Práctica y la de aprendizaje, como previamente se señaló, adquiriendo la primera, características de la segunda, gestores y usuarios se embarcan en la misma empresa. Lo anterior puede identificarse en procesos de formación conjunta, de adquisición de recursos para el uso de tecnologías:

El objetivo, el acordado previamente de tener una introducción al espacio y el sistema de Ubuntu, pues a pesar de que algunos profesores lo conocen, hay actualizaciones y dudas que atender. (DiarioCG\_14, 12-09-2013 p. 9).

Aprendizaje individual y organizacional transcurren de una forma simultánea, en procesos que se entretajan, donde los recursos individuales, colectivos y organizacionales aportan elementos para la construcción de nuevas prácticas delimitadas por la interacción entre la comunidad que gestiona, la que aprende y el intercambio en los roles y las intenciones; cuando la comunidad que aprende enseña y la que gestiona se suma a los procesos concretos que el desarrollo de la transformación de la biblioteca en CRAI demanda.

### **6.1.2.3. *Diálogo como recurso de gestión***

Gestionar el aprendizaje, equivale a la tarea de adentrarse a conocer los significados particulares de la práctica educativa, y una aproximación es pensarlas como ámbitos de actividad. El ámbito de actividad incorpora dos características esenciales: la

acción cognitiva y motriz (actividad) y las características externas, ambientales y objetivas de la situación (ámbito). Estas particularidades conforman y responden al quién, qué, cuándo, dónde y porqué, de las situaciones de la vida cotidiana (hogar, comunidad y lugar de trabajo). Así, las personas, ocasiones, motivaciones, objetivos, lugares y momentos, son los elementos que permiten explicar y dar sentido a la práctica de dicho concepto (Gallimore y Tharp, 1993; p. 227), a la vez que permite la caracterización del entramado de la vida cotidiana.

En este sentido, el diálogo, como ayuda en el ámbito de la actividad y como forma por excelencia del ser respecto del comprender, del enseñar y del aprender; es recurso invaluable en los procesos de construcción de la Comunidad de Práctica y en las intervenciones que desde ésta se generan.

[...] el diálogo no sólo no se acaba nunca, sino que tampoco se completa nunca. Esta apertura no sólo atestigua su dinamismo, su tolerancia y novedad, sino que también revela la imposibilidad de absolutos. Las respuestas nunca son definitivas; siempre hay un espacio para integraciones, correcciones, continuaciones. El diálogo es continuo. Permanece siempre inconcluso y, sin embargo, todo diálogo está en sí mismo auténticamente completo, es un fin en sí mismo (Panikkar, 2003 en Asensio, 2004; p.195).

Esta referencia, encierra no sólo la constante del aprendizaje, sino la posibilidad de construir o co-construir nuevos referentes en los ámbitos de actividad que guarda la práctica educativa. Se pone en la mesa de la intersubjetividad aquello que está en el discurso propio y las bases mismas de su construcción, como los fondos de conocimiento y su emergencia a través del diálogo.

En esta línea, los fondos que engloban conocimiento, habilidades y creencias, también develan el conjunto de redes sociales de intercambio que conectan a los individuos con sus entornos sociales y que hacen posible compartir o intercambiar recursos para su funcionamiento. Y es precisamente el diálogo, el recurso que lo hace posible en el ámbito de la intención de transformar la práctica y de generar conocimiento.

Aprender desde el diálogo, es develar aquello que se encuentra muchas veces en el plano de lo tácito para ser puesto como objeto de aprendizaje en el plano de lo explícito (Nonaka, 1994; p. 9), es entonces en diálogo en todo momento, el vehículo para los procesos de Gestión de Conocimiento en el marco de las organizaciones.

La construcción de intersubjetividades, de acuerdos y de negociaciones es, a su vez, un mosaico de formas de combinación de conocimiento, y este conocimiento, es reflejo de la cultura concreta de la organización. No hay práctica ajena a su contexto, ni contexto que no defina las situaciones, por lo que la organización crea pautas de actuación siempre en un ir y venir de subjetividades ya instauradas en su propia historia.

El diálogo sirve como recurso para reconocer aspectos que pueden detonar o explicitar aquellas normas que se encuentran en el plano de lo tácito, como puede ser la censura, particularmente relacionada con accesos a la red y que puede operar como barrera para el aprendizaje. Este elemento, no sólo pone en relieve las formas a veces contradictorias de toda organización, sino que permite discutir contradicciones entre una propuesta que busca el manejo de la información a través del uso de TIC, y la organización que tiende a buscar mecanismos de control como marco de regulación.

Estas contradicciones, a veces sutiles o poco visibles como ocurre con las barreras del aprendizaje, sólo tienen como punto de concreción o explicitación el diálogo, se hacen presentes en la interacción, en la intersubjetividad del diálogo, pero reflejan las prácticas concretas que se arraigan en la organización, como se observa en el extracto de registro de la Comunidad de Práctica:

[...] cuestiona el cómo hacer uso de los recursos desde el manejo de información, cuando el colegio tiene un conjunto de sitios bloqueados o restringidos.

Este último punto generó una nueva discusión en torno a la censura, el manejo ético de los sitios por parte de los profesores, lo absurdo de las

regulaciones que se hacen por sistema y que ante determinada palabra, indexada previamente, se bloquea en automático.

[...] nos ponía frente a una encrucijada con respecto a la propuesta de manejar información, cuando las condiciones no eran las mismas a las que se enfrentan profesores y alumnos fuera del espacio escolar. (DiarioCG\_13, 04-09-2013 p.7).

No obstante, más allá de la valoración de las conversaciones, el compartir experiencias e historias de aprendizaje ya existentes, genera diálogo continuo entre los miembros para crear redundancia de información, permite identificar los modelos mentales de los miembros del equipo. Así, el aprendizaje es una re-creación de la persona, una forma de capacitación para generar actividad a través de nuevas formas de ver el mundo que parte de los modelos mentales o pre-conceptos compartidos por muchos pero generalmente ocultos en la organización (Senge, 2005, p.23).

Entendido como una práctica, el diálogo permite la consolidación de la comunidad, se convierte en el referente de dinamización y significación de la práctica; siendo condición para la negociación y la posibilidad de significado, desde la propuesta de Wenger y como parte del ciclo de la espiral de conocimiento en Nonaka, que produce aprendizaje:

El proceso es continuo y en espiral, es decir que vuelven a darse las mismas fases de conversión pero en un nivel cada vez mayor. Está basado en la construcción de conocimiento tácito y explícito, y en el intercambio de ambos tipos de conocimiento a través de los procesos de socialización, combinación, externalización y socialización. (Nonaka, 1994).

El diálogo también ha permitido la renegociación de significados, de relaciones y el ajuste constante de las prácticas, lo que constituye elementos pilares para la continuidad de la Comunidad de Práctica. En este sentido, el aprendizaje se dinamiza dejando en el panorama un proceso de gestión en el que se aprecia la articulación de los pilares de la información, el aprendizaje, la cultura organizacional y la colaboración, como lo señalan los propios integrantes de la comunidad:



“Es complicado, a mí me gusta el proyecto esta parte, primero que el profesor reflexione sobre su propia práctica ya es muy complicado, segundo compartir las prácticas no es tan sencillo no sé si se deba a una característica del humano pero cuesta compartirlas con los demás, no es un ejercicio al que estemos acostumbrados.” (Facundo, DiarioCG\_14, 11-09-2013 p.7).

Todo ello, procesos, aprendizaje, colaboración y demás pautas de la acción social, quedan vehiculadas y enmarcadas en el horizonte del diálogo. Es entonces el diálogo el instrumento o indicador de la Comunidad de Práctica, del proceso de intervención para la construcción de conocimiento, pero sobre todo para su difusión y transformación de la cultura organizacional.

#### **6.1.2.4. Producción de conocimiento**

La literatura, de una manera generalizada, vincula a la producción de conocimiento con la academia, como única fuente reconocida. Este es el eje que caracteriza a la sociedad bajo la inscripción de conocimiento, y que sienta sus bases en la variedad de producciones discursivas que ostentan al conocimiento como acumulación de saberes, de informaciones, de datos.

Sin embargo, el conocimiento es también una producción cultural, una producción que se gestiona, se visibiliza para formar parte de los repertorios de prácticas propias a cada grupo social. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es sólo aquello rotulado por la academia o valorado a lo largo de su acumulación, es también eso que se hace y que muchas veces no tiene nombre; que existe sólo hasta que lo traemos al escenario de la actividad concreta. Este es el marco de la producción de conocimiento que interesa a la tarea de gestionar conocimiento.

De esta manera, aprendizaje -individual y/o grupal-, es parte de la producción de conocimiento, son procesos que implican interacción humana, formulación de

‘declaraciones de conocimiento’ y validaciones, mediante las cuales se crea nuevo conocimiento individual y grupal. Representa el primer paso para el aprendizaje organizacional (Firestone-McElroy en Cantú y Ruíz, 2009; p. 10).

Desde los procesos de práctica ocurridos en la comunidad, la práctica tiene una doble dimensión: instrumenta la producción de conocimiento desde el sentido de meta o logro que genera el intercambio social, pero también, instrumenta la reflexión sobre las formas en que conocemos y producimos el conocimiento. Emergen procesos de metacognición como condición inherente a la gestión, un ejemplo de esto, se refleja en el siguiente diálogo:

“No hay fórmulas pero si puedes tener como una metodología, para llegar hasta aquí hice esto y reflexione en esto, en estos casos me funcionó y en estos no, a lo mejor esta metodología es la que podemos compartir con los demás, que creo que por aquí va el proyecto.” (Lara, DiarioCG\_14, 11-09-2013 p.7).

“Si es importante que si alguien ya encontró un camino que parece coherente y adecuado, lo comparta para que otro lo siga, no con la finalidad de que llegue al mismo punto, pero al menos al transcurrir ese camino encuentre otras nuevas rutas.” (Facundo, DiarioCG\_14, 11-09-2013 p.7).

De esta forma, el uso de los procesos de metacognición y aquellos orientados a la recuperación de lo ocurrido, son convenciones en la que se expresa el conocimiento tácito. Nombrar, describir e interpretar las distintas visiones sobre el sentido del problema y las nuevas demandas que emergen del contexto, también generan redundancia de la información, parte de los procesos de la gestión, y que forman los capitales en términos de conocimiento construido:

“Bueno ahí supongo que tiene mucho que ver el poder, lo pocos logros que se van logrando son muy producto del empirismo prueba y error, prueba y error, entonces el capital que se va generando de esas experiencias previas y que ya uno puede ir llamando el *expertise*, es como un capitalpreciado y tampoco se comparte porque ahí hay una caja de recursos, y no se comparte porque representa tu forma de hacer las cosas.” (Augusto, DiarioCG\_14, 11-09-2013 p. 8).

Estos capitales también dotan de individualidad, de identidad a cada uno de los miembros de la organización, esta representación de “tu forma de hacer las cosas”, es parte de la necesidad de la organización con respecto a la colaboración. Lo que puede representar un riesgo en términos de que la colegialidad sea o se valore como artificial.

Sin embargo, dentro de los proceso de la comunidad, y más allá del sentido de la colaboración, parte de la actividad comenzó a extenderse a través de los apoyos externos o periféricos y la gestión de recursos, estableciendo posibilidades para constelar o vincularse con otras comunidades de práctica:

[Román] hace una conexión sobre cómo la Comunidad de Práctica podría servir también como eje piloto del Proyecto de Tecnologías que está operando con las intenciones ya señaladas [desde su función dentro de la institución] (DiarioCG\_14, 12-09-2013 p. 9).

Estas posibilidades de extensión, que comienzan a perfilar la colaboración desde ámbitos diferentes a la práctica docente, también representan un aprendizaje. Desde la perspectiva de Wenger, el conocimiento es una competencia en relación con ciertas empresas valoradas, que surge de la participación con otros para su consecución y que supone una forma de compromiso activo en el mundo para producir significado (Wenger, 2001; p. 21-22), lo que a su vez, da cuenta de la producción de conocimiento.

En esta producción de conocimiento, la gestión implica entender la sutileza de los procesos de transformación, de reconocer el cambio que emerge de las crisis de llevar los conceptos al terreno de la praxis. En este sentido, pueden reconocerse elementos de intersubjetividad, que ocurre cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación (Wertsch, 1988; p.170), y por supuesto, de una producción conjunta.

La definición de la situación y la interacción mediada por el habla, permite aseverar que la negociación de un mundo social que temporalmente se comparte en el plano de la intersubjetividad, es la misma ruta que permite re-significar aquello que se presume como resistencia; o bien, la producción de conocimiento que permita el desarrollo del proyecto, lo que a su vez se traduce en concreción o cristalización de las intenciones, una explicitación:

“[...] lo que trata el proyecto es modificar una práctica docente, que utópicamente pensaría que se va a modificar completamente pero que eso no va a suceder, que lo que va a ver es un desplazamiento de algunas cosas de esa práctica que se van a modificar y otras se van a quedar como están, los profes tienen años trabajando y no van a cambiar de la noche a la mañana, que si va a ver un fenómeno de resistencia al cambio... y en ese punto decírselos de frente y que la idea es que exploremos nuevas rutas de trabajo que a partir de lo ya han trabajado, observen otras alternativas, que haya una construcción de sentido nueva sobre este aspecto de la comprensión, si va a ser un poco rudo pero creo que si es importante hacerles notar lo que dice Augusto” (Facundo, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 3).

Estos elementos de concreción del proyecto, son también parte de la constante que definió la Comunidad de Práctica: la búsqueda de recursos para apoyar a la comunidad de aprendizaje, que fortaleció los procesos de gestión de información como tarea que desarrolla competencias en ambas comunidades. Impulsando así la construcción no sólo de recursos para el ejercicio docente, sino de estrategias para una alfabetización informacional como base en el uso de TIC e insumo del CRAI:

Dafne comenta que se encontró, navegando en internet, con un recurso que se llama *etwinning* (DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 5).

“Podríamos intentar algo así, más que la plataforma, establecer el vínculo con alguna otra escuela.” (Dafne, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 6).

“Están haciendo una actividad que es, el profesor dice ‘vamos a leer este texto y vamos a hacer una preguntas de comprensión lectora’ y la

siguiente clase ponen una video-conferencia con un salón del mismo grado en Argentina [...]” (Facundo, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 6).

“Les comento a los chavos de sexto sobre la actividad de ratones que se va a realizar en otro estado de la república, contactarlo vía *skype* y no creí que fuera de su interés” (Augusto, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 6).

“[...] más bien un departamento de producción de material didáctico y que ahí engancharas a los alumnos de mercadotecnia, publicidad, producción, profesores de muchas materias” (Lara, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 6).

Los horizontes sobre el uso de las TIC y como recurso para los proyectos o práctica de los docentes, reflejan el proceso de validación del conocimiento, a través de un uso-construcción-uso de las fases de reflexión conjunta. Es decir, no sólo se producen nuevas formas de realizar la actividad, sino que su uso permite la validación del conocimiento construido, como se observa en la aportación de uno de los miembros de la comunidad:

“Algo que yo he notado con Lucas son: 1) Yo no conocía a fondo el uso de las TIC, el uso de estos bancos de recursos que hay en Internet sobre ejercicios o trabajos que se hayan hecho con alumnos, creo que es un recurso importante para los tres profesores, hay páginas que concentran ya actividades que han hecho, inclusive aparece un cuestionario sobre su actividad... qué complicaciones [...], etc. Romeo y Julieta en la mayoría de los recursos que ya están en Internet hay una ruta de comprensión para los alumnos que es la cuestión del enamoramiento... Hacer una ruta muy básica para los alumnos de tercero porque les hace mucho sentido: ‘estoy tratando de llegar a algo, encuentro un conflicto, hay algo que me lo impide, realizo ciertas acciones para derribar ese conflicto y al final llego o no llego a mi objetivo.’ Es como la lógica narrativa que la mayoría de los recursos utiliza. Identificar rutas de trabajo de los recursos que utilizaron los profes que puedan ser de utilidad ¿qué ruta o que lógica utilizó este profesor?” (Facundo, DiarioGC\_17, 02-10-2013, p. 6).

Validar el conocimiento es una tarea compartida que también impacta en las formas de hacer de la organización -de los miembros de las comunidades-, implicando cambios. La validación de conocimiento implica colaboración que puede

ser base para el cambio o el requerimiento de cambio de la organización para incorporarse a la producción de conocimiento (Firestone y McElroy, 2003 en Cantú y Ruíz, 2009).

“[...] pienso que puede servir en el momento que tú te consideras un actor participe que puede poner ejercicios a disposición de otros te ocupas más de darte cuenta cuando usas los recursos de otros, de tener la seguridad de donde están y te das a la tarea de ser más preciso, que él encuentre una razón más allá de dar su clase, como compartirla con alguien más.” (Facundo, DiarioGC\_17, 02-10-2013, p. 6).

“Y en segundo plano ¿cómo el resto de la comunidad se hace de este recurso?... el descubrimiento, el ir incorporando...” (Dafne, DiarioGC\_17, 02-10-2013, p. 6).

Otro elemento presente en la generación de proyectos de la Comunidad de Práctica, es la apropiación de los métodos y los conceptos de la Gestión de Conocimiento. Esta construcción conjunta, funge nuevamente como un recurso de validación y apropiación del conocimiento que será la base para los procesos de difusión y transmisión.

“Aquí dice que el conocimiento es algo abstracto como es algo tan abstracto es muy difícil gestionarlo más bien los que sí se pueden gestionar son los activos del conocimiento que son base de datos, documentos, capacidades concretas como ¿qué habilidades tiene cada individuo?, como para dar la clase en voz alta o para utilizar las TICS, las rutinas, los procesos para llegar a una meta o para el cumplimiento de tareas y otras dos que casi no pensé los espacios físicos y la difusión de estos procesos, entonces ahora que estuvimos haciendo la secuencia didáctica es como ver todo estos activos, más bien todo estos activos se ponen en papel para llegar al conocimiento.” (Lara, DiarioGC\_18, 09-10-2013, p. 4).

La producción de conocimiento emerge como una constante dentro del proyecto, en ocasiones como acto intencionado de transformación, y en muchos otros como un resultado no previsto que va fortaleciendo la apropiación de los procesos de gestión.

#### **6.1.2.5. Liderazgo como recurso articulador de la Comunidad de Práctica**

La literatura sobre liderazgo en entornos educativos ha cobrado interés como dentro de la investigación de los movimiento de eficacia e innovación escolar. Dentro de la Gestión de Conocimiento, al menos en lo que refiere a procesos dentro de organizaciones educativas, el tema del liderazgo cobra relevancia por su incidencia en estos procesos.

Desde el estudio de Delgado, Pedraja y Rodríguez (2010), los estilos de liderazgo transformacional y transaccional, responden de manera más efectiva a cada una de las fases de Gestión de Conocimiento, siendo el primero identificado con una mayor correlación para crear y compartir conocimiento, mientras que el segundo tipo de liderazgo lo es para la aplicación del conocimiento. Estos resultados pueden ser relevantes a la luz de la caracterización de cada estilo, pero sobre todo en el marco de la práctica educativa y de los procesos de gestión.

El estilo de liderazgo denominado transformacional, es “una relación de mutua estimulación entre el líder y los seguidores una formación y una elevación de la moral interna [...]” (Delgado, Pedraja y Rodríguez, 2010) e incorpora elementos relacionados con formación y cambio de los intereses de los seguidores, y generador de una empresa compartida. Estos elementos, sumados a la característica de una visión de innovación y de futuro, forman las bases de un liderazgo que se ejerce a la hora de configurar las comunidades de práctica y de aprendizaje como las figuras que permiten el desarrollo de un proceso de Gestión de Conocimiento.

Sin embargo, si se revisan aquellos factores que se consideran fundamentales en este tipo de liderazgo y que tienen que ver con el carisma, la estimulación intelectual y la consideración individual, quizás algunos de los elementos dejen de ser tan patentes; es decir, se asume una tarea concreta que tiene que ver con una meta o con una visión de futuro que incorpora el aprendizaje organizacional, como características preponderantes, al menos en lo ocurrido dentro de este proyecto.

En esta misma línea, y de una manera complementaria Dueñas (2009) señala dentro de las características de liderazgo transformacional en equipos directivos, que este estilo de liderazgo forma parte de un proceso de formación o desarrollo de competencias directivas en el marco de los modelos de gestión escolar, y que además puede verse enriquecido si se le plantea como parte del marco de gestión comunicacional, no sólo crucial para la empresa educativa, sino para la empresa de gestionar conocimiento, pues uno de sus pilares es la comunicación.

Desde esta perspectiva, e incorporando los elementos propuestos por Delgado (et. al., 2010), cabe decir que las dimensiones que orientan el estilo transformacional de una manera más clara son: identificación de metas a partir del desarrollo de una visión compartida, implicación de otras personas a partir del apoyo individuo y estímulo intelectual, el desarrollo de estructuras que se orientan en una dirección de abajo hacia arriba y un desarrollo de la cultura de colaboración (Delgado, 2010; p. 91).

De la claridad de las dimensiones, resulta mucho más fácil incorporar los elementos que asume un líder de proyecto al tratar de incorporar procesos de Gestión de Conocimiento que son tangibles en un primer momento a partir del desarrollo de las comunidades de práctica y aprendizaje. En este sentido, el liderazgo también se relaciona con lo situacional o estratégico, es decir que las mismas razones que dan sentido al liderazgo, son en ocasiones cubiertas por diferentes miembros de los grupos de trabajo, pues responden directamente a un ejercicio de dominio o de competencia para atender a la diversidad de situaciones que plantea un proceso de Gestión de Conocimiento.

Partiendo de estas premisas, el líder de proyecto opera como responsable del proceso de Gestión de Conocimiento, pero transita entre los polos de la formación y cambio, pasando por la distribución del roles, hasta la definición de metas y el control de los procesos. La empresa compartida puede verse cuestionada por los intereses



de quien lidera el proyecto o intervención, pues la Comunidad de Práctica se ciñe a demandas de las que nos siempre es participe, pasando de formas horizontales en su funcionamiento a la verticalidad:

[...] correo electrónico a la CoP [de] los requerimientos de trabajo para el miércoles 16, que giran en relación a la construcción de un periódico que difunda los hallazgos o avances en relación a la intervención (DiarioGC\_19, 12-10-2013, p. 1).

En diferentes momentos, durante el transcurso del día, algunos de los miembros de la CoP se acercan a preguntar sobre la actividad o a comentar que están pensando en la tarea, que no suena fácil y el tiempo es muy corto (DiarioGC\_19, 14-10-2013, p. 1).

Resulta interesante la tarea de delimitar cómo en el marco de la Gestión de Conocimiento, los estilos de liderazgo transformacional y transaccional (Delgado, Pedraja y Rodríguez, 2010), responden de manera más efectiva a cada una de las fases de desarrollo. Pues aunque el estilo transformacional, como se señaló, facilita el crear y compartir conocimiento, el transaccional lo es para la aplicación del conocimiento. Un tercer tipo, el liderazgo distribuido (Gordó, 2010), se convierten en líneas de aspiración dentro del proceso de gestión, al menos en lo que refiere al proceso ocurrido en la intervención de Gestión de Conocimiento para la transformación de la biblioteca en CRAI y la promoción de la colaboración.

Recuperando las características del estilo de liderazgo denominado transformacional, que incorpora elementos relacionados con la formación y cambio en los intereses de los seguidores y es generador de una empresa compartida, y sumados a una visión de innovación y de futuro, forman las bases de un liderazgo que se ejerce a la hora de configurar las comunidades de práctica y de aprendizaje como las figuras que permiten el desarrollo de un proceso de Gestión de Conocimiento.

De esta manera, al margen de las configuraciones en la relaciones al interior de la comunidad, generar confianza en la actividad práctica, es un elemento que implica actos intencionados de mediación por parte del líder entre el sentido de la

tarea, el significado de la actividad, la interpretación de la situación y el proceso de gestión como meta. Es decir, dar continuidad al desarrollo de la tarea negociada y compartida, sin que implique un cuestionamiento inmediato a las formas en que ocurre. Un ejemplo sobre los procesos direccionados por el líder, dentro de la Comunidad de Práctica, cuyo eje rector es la tarea:

- Lara pregunta a Dafne “¿La información si te ha servido?”
- Facundo continua “¿No hemos hecho algo que te haya dejado sin...[información o recursos necesarios]”
- Dafne señala, “Vamos bien /tratando de calmar las emociones/ en lo que no vamos tan bien son los tiempos, que eso era de esperarse porque en ningún ambiente educativo sale tal cual” (Conversación; DiarioGC\_19, 16-10-2013, p.2).

“[...] Es una problemática generalizada pero a la hora de entrarle a la comprensión lectora ya no saben qué es, o no tengo recursos, o me voy quedando con aspectos fragmentados de la comprensión lectora y finalmente nos da un reflejo de cómo sí o no está ocurriendo... El tema de la comprensión lectora era el pretexto para que ellos trabajaran” (DiarioGC\_19, 16-10-2013, pp. 4-5).

Estas formas de direccionar o liderar los procesos, es uno de los elementos que estuvo presente dentro de las fases de combinar y usar el conocimiento, refleja la comprensión y cuestionamiento sobre la intervención e integración de conocimiento en el marco de la Comunidad de Práctica. Si la comprensión o aprendizaje se construye socialmente, entonces tarea y aprendizaje se realizan de forma simultánea (Canals, p. 61), lo que pone nuevamente de manifiesto la centralidad de los procesos sociales.

Estos procesos sociales o interacciones humanas, están permeadas de forma inherente por el conflicto humano, por lo que las situaciones de conflicto o problemáticas para el docente o participantes de la comunidad, son escenarios en los que se construyen nuevas prácticas, siendo tarea de la comunidad y su líder de proceso estar atentos a las formas en que emerge el conflicto:

“Calixto tiene disposición de compartir lo que está haciendo, y lo segundo, él propone temas en los que tiene cierto dominio pero también lo plantea como su situación problemática, es decir de alguna manera pide apoyo y no sabe cómo. Tiene que ver con el rol que uno cumple.” (Dafne, DiarioGC\_16, 24-09-2013, p. 5).

De una manera global, se reconocen como elementos implícitos en la definición y acción de la Comunidad de Práctica la relación inherente de las producciones socioculturales con la Gestión de Conocimiento. Es una forma de reivindicación del conocimiento no sólo como producto tangible, sino como una forma de acción que está en constante reconfiguración de signos y significados, unos que son propios a cada entramado social, pero que guían las formas discursivas de la práctica: diálogo, roles, aprendizaje, producción, actividad y nuevas pautas de significación en la cultura, particularmente la organizacional.

Más allá de la concreción o producción de conocimiento para el logro del propósito del proyecto de Gestión de Conocimiento, la recuperación del proceso y la apenas primera aproximación a la complejidad que busca aprehender, permite dilucidar pautas de acción que retornan al actor su plena capacidad de agencia en la transformación de las instituciones: construir significados, aprender, dialogar, participar activamente en la producción de conocimiento y asumir roles que respondan a las tareas y demandas de las situaciones.

En síntesis, los procesos de Gestión de Conocimiento a través de la Comunidad de Práctica atendieron a procesos metodológicos establecidos, pero las formas en que ocurren las interacciones orientadas a la producción de conocimiento, siempre son complejas, emergen fuera de las formas previstas en términos de orden o referentes procesales, por lo que su análisis siempre remite a una comprensión de los fenómenos sociales, a unidades de análisis caracterizadas por los discursos y a las interacciones como unidad de coherencia.

## **6.2. Conocimiento estructural**

Como parte de la identificación del conocimiento estructural o aquel que la organización posee, de una manera concreta obtuvo a partir de un mapeo del conocimiento real en la organización con el objetivo de identificar el conocimiento existente en el Colegio Inglés Hidalgo, tanto de los procesos y prácticas, en relación a las formas en que los docentes realizan proceso de investigación y manejo de información, que incluyen el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Conocimiento que sustente las bases para la transformación de la Biblioteca en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

El mapeo contempló el identificar la red de personas involucradas, artefactos de conocimiento, el conocimiento implícito de las personas a partir de sus áreas de trabajo y las relaciones (como se señaló en el capítulo 3).

Como parte del plan de trabajo, se desarrollaron 17 preguntas maestras articuladas sobre tres ejes: 1) uso de tecnologías de la información y la comunicación, 2) investigación y, 3) manejo de información. Dichas preguntas, una vez identificado a quiénes poseían la información o dónde se localizaba, se aplicaron a miembros del colegio, artefactos de conocimiento y relaciones o prácticas de relación.

Los medios e instrumentos utilizados para el “mapeo” del conocimiento fueron la entrevista y el cuestionario electrónico, recuperación de la historia de la incorporación de las tecnologías en la organización y casos sobre el uso de las tecnologías en relación al manejo de información; quedando en registro documental.

Las afirmaciones de conocimiento obtenidas en el mapeo, que se muestran en la figura 11, versan sobre los componentes de manejo de información, tecnologías de la información y la comunicación, y la investigación; éstos en el contexto global que incluye marcos normativos del sistema nacional de educación, y en lo local como

parte del perfil de egreso del Colegio Inglés Hidalgo.

Aparecen como vehículos la experiencia docente y la necesidad de actualización, estudio, docencia y labor profesional, y tienen como puntos de vinculación las formas de acceso, los requerimientos de tiempo y práctica, y los modos de aprender.

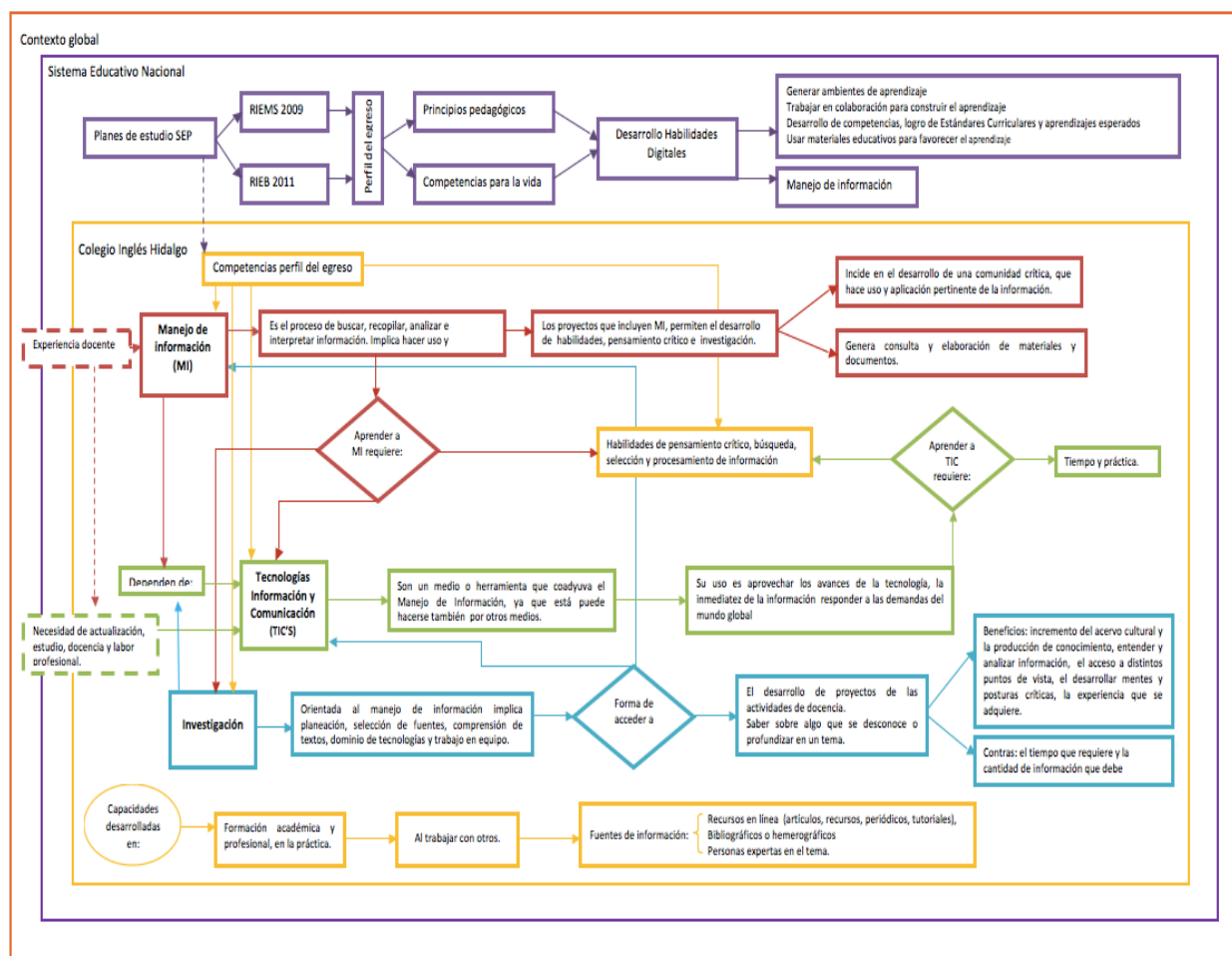


Figura 11. Esquema del conocimiento mapeado

Posteriormente, se desarrolló el plan de intervención (ver Plan de trabajo en Capítulo 3), a partir de la recuperación del conocimiento real y las necesidades de conocimiento externo, el propósito de esta intervención se estableció como "Planear una actividad didáctica que haga uso de los recursos para el aprendizaje y la

investigación a partir de inferir el sentido de la propuesta de un CRAI”, derivando como producto, la creación de un portafolio del proceso de trabajo en versión digital.

El marco conceptual que definió la propuesta de intervención fue “Enseñanza para la comprensión”, ya que es un recurso interesante en términos metodológicos, pues a partir de la organización de ideas clave logra un referente estructural para el aprendizaje:

- Reconocer los “tópico generativos”, es decir, aquellos tópicos que permiten su abordaje desde diferentes disciplinas o dominios, que plantean un escenario de accesibilidad en términos de recursos para la investigación y que generalmente pueden relacionarse con la experiencia de los participantes. Seleccionado para este fin el tópico de comprensión lectora (ver figura 12).
- Establecer metas de comprensión, que pueden ser específicas para cada tópico o bien que tienen la cualidad de poder ser hilos conductores a lo largo de un curso. Éstas, son un recurso para la incorporación de las diferentes áreas de dominio disciplinar (Español, Matemáticas y Mercadotecnia –*Business Projection*–) que se articularon en el tópico de comprensión lectora.
- Organizar los desempeños de manera progresiva pasando de exhibiciones breves de dominio, a proyectos extensos o competencia; oportunidad para la continuidad y el desarrollo de las propuestas emergentes de la intervención.

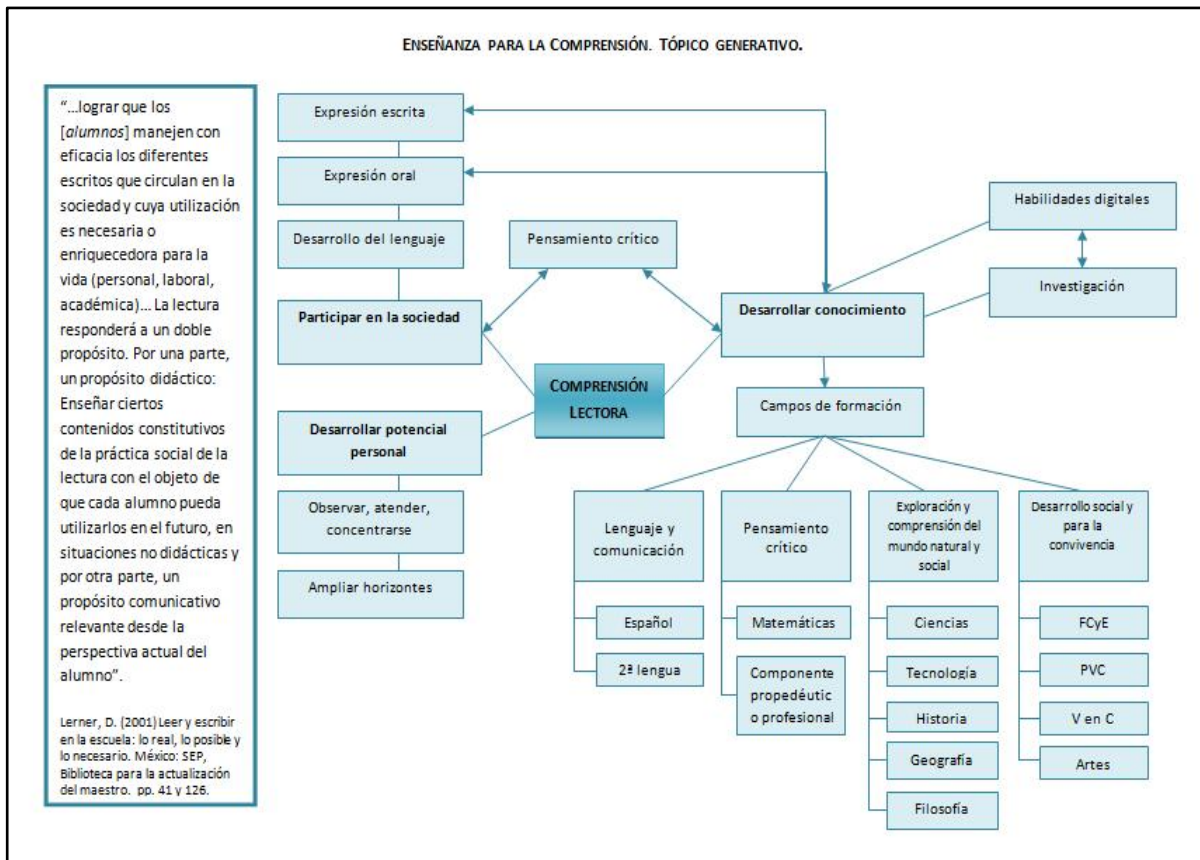


Figura 12. Esquema de relaciones del tópico generativo de comprensión lectora

Las producciones derivadas del desarrollo del proyecto, forman de parte del conocimiento estructural de la organización. En esta línea, se utilizaron en el diseño o planeación de las actividades de intervención los mismos elementos que emplean los docentes del CIH para la programación de secuencias didácticas de asignatura:

Tabla 1. Contenido del diseño de secuencia didáctica

<b>Datos de identificación de proyecto</b>	Profesor, bimestre, fecha de aplicación, asignatura, bimestre o periodo, nivel, grado y grupo.
<b>Descripción</b>	Tema, eje transversal, bloque, propósito, competencia, modalidad de trabajo.
<b>Secuencia</b>	Sesiones, aprendizaje esperado, acción generadora: conceptual, procedimental y actitudinal/valoral.
<b>Actividades</b>	Inicio, desarrollo y cierre.
<b>Evaluación</b>	Criterios, recursos y tareas.

Las producciones obtenidas a partir de la incorporación del conocimiento estructural fueron tres secuencias didácticas: 1) Matemáticas I, primer grado de secundaria, “Secuencias Numéricas y ley de formación”, 2) Español III, tercer grado de secundaria, “Análisis de texto” y 3) Mercadotecnia o *Business Projection*, tercer semestre de bachillerato, “Investigación de Mercado”.

Parte de la intervención de los profesores de la Comunidad de Aprendizaje, y que responde a las secuencias anteriormente señaladas, fue video-grabada en al menos tres momentos en un grupo por profesor participante; recursos que posteriormente se utilizaron como parte de las reflexiones en conjunto de los participantes de las comunidades de práctica y aprendizaje. Dicha información se encuentra en registros que forman parte de la documentación interna de la organización.

### **6.3. Procesos y resultados en el Aprendizaje**

A continuación se narran los procesos y resultados obtenidos en el aprendizaje, atendiendo a que toda Gestión de Conocimiento conlleva un conjunto de fases: construir comunidad, mapear y combinar conocimiento que genera producción, usar el conocimiento y tomar decisiones sobre el almacenamiento y su difusión, estas dos últimas fases generan integración.

Siguiendo las fases señaladas, la intervención es un proceso que ocurre como vehículo de transición o mediación entre la producción e integración del conocimiento.

De acuerdo con Firestone y McElroy (Cantú, 2009), el aprendizaje en las organizaciones tiene un ciclo de comportamiento, que va del aprendizaje individual, la formación de comunidades, la adopción por parte de la organización de ideas, hasta compartir y difundir el conocimiento, para llegar al uso del conocimiento como



estructura del aprendizaje.

Responde a dicho proceso la configuración de la comunidad de aprendizaje con docentes de la organización, siendo capital invaluable sus dominios y experiencias en relación a la práctica educativa. Posteriormente, se establecieron espacios para el diálogo caracterizados por los modos de conversión del conocimiento, donde el alcance las actividades de equipo es un proceso que hizo uso del conocimiento en el ambiente, dando sentido al proceso de intervención del aprendizaje a través de la o las comunidades que participaron en dicho proceso (Nonaka, 1994).

Así, el objetivo perseguido durante la fase de intervención del proyecto, fue que otros miembros de la organización, independiente de los participantes de la Comunidad de Práctica, aprendieran e incorporaran conocimiento nuevo a sus recursos y aumentar el espectro de conocimiento existente en el sistema.

Desde las actividades y métodos utilizados durante la intervención, tomaron cabida la validación, socialización y transferencia del conocimiento relacionado con las actividades encaminadas al logro del objetivo planteado. Estos recursos también se traducen en aprendizaje por la combinación del capital interno de la organización y el conocimiento producido.

La comunidad de aprendizaje en el marco de la intervención propuesta por la Comunidad de Práctica, desempeñó un rol de participación activa en la producción del conocimiento. Dicha participación se caracterizó por la colaboración en actividades y diálogo, permitiendo crear conocimiento organizacional (Nonaka, 1994).

Además, la comunidad de aprendizaje, participó en actividades de aprendizaje sobre los conocimientos producidos por la Comunidad de Práctica, principalmente en relación al establecimiento de recursos para el aprendizaje y la investigación, que se caracteriza por probarlos en el marco de su propia práctica educativa en el aula.

Parte de la ejecución de los proyectos en la práctica educativa, permite identificar las fronteras o límites entre la Comunidad de Aprendizaje y la Comunidad de Práctica inicial, siendo las tareas de planeación una fusión entre ambas, pero distinguiéndose en los roles de ejecución para la Comunidad de Aprendizaje y de acompañamiento para la de Práctica.

### *Resultados*

Los resultados del proceso de intervención, responden a lo establecido como parte del plan de trabajo, la producción de un portafolio digital, y al tratamiento en la Comunidad de Práctica en dos vertientes: la primera surge de los procesos de discusión sobre los sucesos ocurridos en cada sesión de intervención, y la segunda, a partir de dos cortes de análisis para recabar avances y orientarlos a la difusión del proyecto al interior de la organización.

Con respecto al plan de trabajo, las actividades de la Comunidad de Aprendizaje se orientaron a producir el “Portafolio del proceso de trabajo en versión digital”, constituido por:

1. Descripción de las actividades y el proceso de elaboración del proyecto.
2. Actividades desarrolladas durante el periodo de aplicación.
3. Apoyos de audio, video, páginas web y demás recursos utilizados en la elaboración e implementación de las actividades.
4. Reflexión personal por cada una de las fases del diseño e implementación de las actividades, en bitácora.

Los criterios de evaluación para dicho producto recayeron en la propia percepción del docente en relación a su aprendizaje (auto-evaluación), en términos de pertinencia (cumplir especificaciones de contenido del portafolio), logro (objetivo planteado en su planeación y resultados obtenidos) y, aportación (claridad de las descripciones y reflexiones de sus experiencias durante el proceso).

Se lograron los tres primeros elementos del portafolio, pero el cuarto criterio referido a la reflexión personal en bitácoras no se realizó. Sobre los criterios de evaluación, los profesores consideran que su planeación fue pertinente. Con respecto al logro que establecieron en sus secuencias didácticas, sus percepciones varían de medianamente a completamente satisfactorias, como se muestra en el siguiente extracto de la sesión de evaluación:

“Me quedo medianamente satisfecho, el *quiz* no lo puse en *moodle* lo aplique directamente en el salón para ver cuántos habían leído la obra, el trato sobre aspectos muy puntuales de la obra que solamente los que leyeron la obra iban a saber las respuestas y ahí yo creo que lo leyeron el 60% que si contestaron bien el quiz, les preguntaba ¿Por qué estaba deprimido Romeo al principio de la obra? Algunos me contestaron que por Julieta y no es cierto, ¿Qué características tenía el criado de los Capuleto? El que entregó las invitaciones cosas así y me di cuenta que hubo chavos que no leyeron pero al menos todos entendieron el concepto de intertextualidad y de deconstrucción, cuando hicimos la recuperación todos tenían claro que no solo una obra artística o literaria surge de la nada.” (Lucas, Registro CoA, 05-11-2013, p. 52).

“[...] yo rescato varias cosas de entrada el balance de este año en positivo, en el sentido que los chavos lo entendieron mejor que otros años, por eso escogí ese tema porque es que viene cargado más de teoría, en esta ocasión me di cuenta que lo entendieron mejor porque me explicaron los conceptos, me decían características y porque me citaban ejemplos que ellos tomaban como en su vida diaria, eso me habla de que hicieron un esquema en su cabeza de que es y entonces lo relaciono con esto y lo comparto, sobre la comprensión lectora me di cuenta que están en el hoyo porque de entrada no saben buscar, no saben cómo dirigirse a fuentes.” (Apolo, Registro CoA, 26-11-2013, p. 75).

En lo que refiere a la auto-evaluación de las actividades desarrolladas, recurso fundamental en el establecimiento de los criterios de evaluación del proyecto, los reportes se orientan hacia el tópico generativo de comprensión lectora en sus

disciplinas, como se muestra en las siguientes aportaciones realizadas en la sesión de evaluación:

Dafne: “¿Cómo evalúas tu actividad?”

Calixto: “En general muy bien y los chavos me sorprendieron en el sentido que no pensé que llegaran tan rápido, ese grupo es muy bueno.”

Augusto: “Yo me quedé con la duda si después de esto pudiste ponerle los textos donde leían y ellos hacían un esquema de lo que entendían.”

Calixto: “sí, son problemas donde aplican sucesiones y ellos debían aplicar todo esto, de hecho en algunos no es necesario que hagan la tablita porque ellos hacen otro tipo de representación y el final fue un *quiz*.”

Dafne: [a Calixto] “Aquí el objetivo de la comprensión lectora ¿se llegó o no se llegó?”

Calixto: “Sí, sobre todo en los problemas porque ellos querían resolver así nada más y les dije hagan la tablita y empiezan a entender el texto y con eso puedo razonar el problema.” (Registro CoA, 12-11-2013, p. 59).

Los resultados obtenidos en los procesos de discusión de los dos cortes de análisis, se organizan a partir de cuatro ejes o categorías de información: conocimiento que se genera en la Comunidad de Aprendizaje, orientación a la innovación educativa, comunidad como vehículo del aprendizaje y formar la comprensión.

Los aprendizajes se orientan desde el reconocimiento de que la experiencia y la competencia son terreno fértil para que ocurra. Es decir, para que una comunidad se pueda caracterizar como Comunidad de Aprendizaje, debe integrar una experiencia de identidad, identificar la participación y la no participación como elementos de periferia y marginalidad de la competencia o experiencia, combinar modos de afiliación, reconfigurar la identidad y negociabilidad que refleje las distintas economías de significado (Wenger 2001, pp.260-26 ).

Desde esta perspectiva, parte de los aprendizajes identificados no necesariamente se recargan en la cosificación de las prácticas como artefactos culturales tangibles, pero si en diversas economías de significado alrededor de los tópicos del proyecto, enfatizándose el aprendizaje experiencial y social como resultado.

### **6.3.1. Conocimiento que se genera en la Comunidad de Aprendizaje**

El conocimiento como producción cultural, se gestiona y se visibiliza en los repertorios de prácticas, se intenciona desde el conjunto de actores de la Comunidad de Aprendizaje y las economías de significado que permean dicha intencionalidad. Puede ser reconocido a través de los diálogos que reflejan dichos repertorios:

Lucas “bueno yo les puedo compartir una experiencia que tuve esta semana, esta semana estamos viendo el tema de poesía con los de tercero... lo primero que empezamos a hablar, además del concepto de poesía y distinguirlo del poema y todo ese rollo, que es como lo básico hablar de los tres niveles ¿no? de interpretación en la lengua, que es el nivel fónico -cuando escuchas hablar a alguien-, el sintáctico y el semántico. Entonces les decía yo que a nivel semántico es muy difícil llegar, sobre todo en un poema ¿no? es difícil así a primeras captar el sentido de lo que el poeta quiso expresar y... usé videos en YouTube, les puse un ejemplo, sin decirles nada estaba explicando y les dije, miren voy a poner un video subtulado está la canción en inglés y ustedes me van a decir qué interpretan de eso, de qué está hablando el artista [...] (Lucas, Registro CoA\_13-09-2013, p.6).

Estos repertorios reflejan el sentido de las economías de significación, de las pautas establecidas como marcos de intercambio para la generación de nuevos sentidos, nuevas prácticas y formas de relación que abonan al sentido de identidad que caracteriza a las comunidades.

Desde esta perspectiva, las pautas de interacción y el sentido de la actividad como práctica, es también aprendizaje a la vez que conocimiento para los diferentes

actores. La experiencia es un recurso que promueve la generación de conocimiento en las comunidades de aprendizaje, como se muestra en las aportaciones de los miembros:

Augusto “Por ejemplo, lo que yo hago es buscar recursos menos académicos, más cercanos a la experiencia de los chavos, por ejemplo los libros estos de la ciencia para todos a mí se me hacen extraordinarios porque muchas son investigadores que conocen bien el tema y dan referencia de mucho casos, hechos históricos incluso historias o referencias a libros literarios donde abordan un concepto científico y son muy ilustrativos precisamente para explicar un concepto científico, yo he encontrado sobre todo en la Biblioteca, no suelo buscar en los libros de biología porque es muy centrado y está redactado en función de la biología y estos libros que son más divulgación científica están en una clave distinta más para generar un interés y una actitud.” (Augusto, Registro CoA\_17-09-2013, p. 28).

Otro de los elementos que permiten identificar el conocimiento que se genera, es reconocer que el saber de las organizaciones recuperado a través de sus miembros, representa un saber hacer adquirido en las prácticas cotidianas de la labor educativa, fungiendo como un ciclo de realimentación para la organización de un conocimiento que se amplía, se transforma o se re-significa:

la intención de la reunión es platicar “cómo han sentido en práctica cotidiana, primero la relación de uso de tecnologías o uso de tecnologías de la información, en particular, con su propia clase... cuándo las usan, cuándo no, para qué... si las usan o si no y cómo se sienten al respecto... y en un segundo plano la relación que tienen estas tecnologías de la información que usan para la clase en vinculación con un solo aspecto que es los ejercicios de comprensión lectora o más bien la vivencia... la vivencia de la lectura en clase [...] como yo a partir del uso de información genero discusiones una lectura o algunos textos o reflexiones con mis alumnos sobre lo que hayamos leído, en fin” (Facundo, Registro CoA\_13-09-2013, p. 5).

Lucas “Nos sirvió a mí y a Facundo cuando estuvimos haciendo la secuencia, yo con los muchachos no lo recupere se me hacía mucho, pero si lo utilizamos cuando hicimos la secuencia, estuvimos de

acuerdo en que no podíamos hacer un proyecto muy largo, entonces tenía que ser algo muy concreto, entonces que aprendan las estructuras, el concepto de inter texto y nos centramos en eso.” (Lucas, Registro CoA\_05-11-2013, p. 54).

El conocimiento que se genera en la comunidad de aprendizaje no sólo responde al uso del conocimiento producido por la de práctica, sino a una serie de combinaciones que abarcan la variedad de las experiencias, de la pertenencia a diferentes comunidades, pero que al final genera un aprendizaje en la organización, uno que va de lo individual a lo organizacional en un ciclo de uso-construcción-uso.

### **6.3.2. Orientación a la innovación educativa**

Tomando como base de interpretación el paradigma de la innovación educativa, se alude a pensar en cómo cambiar una forma de ejecutar tareas, transformar esquemas de actuación –mejorándolos-, o bien, simplemente pensar en hacer de lo cotidiano algo fuera de lo ordinario.

La innovación educativa está enfocada en la renovación de los procesos educativos para potencializar la eficiencia del aprendizaje y los mecanismos de enseñanza, lo que implica cambios, renovación, sustitución e invención de los elementos que intervienen en el escenario educativo.

Pero lo que realmente interesa, no es sólo dar cuenta de su transformación, sino de saber cuáles son las cualidades de esa transformación y el cómo responden dichas transformaciones a los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que exhibe la sociedad de la información y/o del conocimiento; “[...] en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado [...]” (Escudero en Rimari, s.f., p.3).

Desde esta perspectiva el aprendizaje se orienta como cultura. La cultura innovadora se define por el conjunto de las actuaciones, que son conocidas y compartidas por la comunidad escolar, que desarrolla estrategias novedosas para dar respuesta a problemáticas planteadas sobre las que se trabaja, y que puede ser reconocida por los procesos implicados y resultados obtenidos, pero sobre todo por la actitud orientada a la búsqueda de alternativas (Murillo, 2006; p. 23-24).

Así, el manejo de la información, desarrollo de investigación y el uso de las tecnologías, base para la transformación de la Biblioteca y los recursos del laboratorio de cómputo hacia una figura de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), es parte de una propuesta alternativa orientada desde la apuesta de una innovación educativa.

Sin embargo, toda innovación requiere de una situación que detone su sentido, que la dimensiona como una necesidad, y cuestionarse sobre los cambios, los proyectos y las transformaciones, es justamente una situación que orienta en esta dirección, como se refleja en los intercambios al interior de la Comunidad de Aprendizaje:

Augusto complementa “Para cualquier diseño de actividades de una clase, hay que problematizar, hacerlo más complejo de lo que parece... ¿Cuál es la mejor manera para que los chavos se pregunten esto?... ¿Cuál es la mejor manera para que los chavos se cuestionen? Ahí es donde nos podemos hacer de los recursos Internet y Biblioteca y que esa es la intención del proyecto.” [...] “En qué medida y cómo usamos los recursos de la Biblioteca y de Internet, si es que los usamos para diseñar actividades.” (Augusto, Registro CoA\_24-09-2013, p. 32).

Además, los proyectos fundamentados en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, no sólo forman parte del acervo con el que se interactúa y se aprende, sino que permiten la construcción de esquemas sobre las estructuras ya conocidas, para ser innovadas. Es decir, la experiencia y el uso que se hace de ésta en nuevas configuraciones y proyecciones, está permeada por la



necesidad de incorporación y uso de TIC, como se refleja en la experiencia de proyecto de la clase de español:

El profesor realiza una recuperación de la película de “El rey León II” que habían visto los alumnos como actividad previa en casa, para reflexionar sobre la estructura narrativa de una novela dramática. Primero utilizo apoyos visuales en el Smart Board, sobre la intertextualidad y contexto.

Posteriormente, con apoyo de la plataforma YouTube, observaron un video de los *Beatles* sobre Tiberio, luego una representación dramática musicalizada titulada Romeo et Juliette. Haciendo uso de la pregunta, trataba de que los alumnos identificaran relaciones, incluyendo eventos de contexto. (Lucas, Registro CoA\_16-10-2013, p. 49).

[...] entonces prueba ese asunto, hace una distinción muy clara que yo creo que es muy importante entre los tipos de texto los narrativos y los expositivos y que cada tipo de texto tiene su método para habilitar este proceso de la comprensión lectora. No se analiza igual un texto literario que un ensayo o un texto científico son diferentes maneras de aproximarse y también diferentes resultados y aquí la cuestión es que a veces queremos aproximarnos a uno como nos aproximamos a otros, ahora lo que exige el proceso de comprensión lectora es ir más al fondo y el lector descubra las relaciones ocultas en ese sentido en el texto y terminaría con la cuestión esta de... los factores condicionantes [...]

(Facundo, Registro CoA\_17-09-2013, p. 23).

Este uso de tecnologías, provee de recursos que enriquecen las tareas de enseñanza aprendizaje en estudiantes y docentes. Permite transformar las prácticas cotidianas, aún en escenarios menos explorados, como un marco diferente para la tarea de enseñar nuevas representaciones para la comprensión numérica.

Un ejemplo de esta situación sobre la transformación de prácticas, es la reflejada por el profesor de matemáticas en relación al tema de series numéricas bajo el tópico de comprensión lectora:

“Yo por ejemplo, pensaba en lo de series numéricas ponerles algún tipo de ejercicio, donde realmente no represente una serie numérica,

sino que marque una respuesta por lógica sino por ejemplo ponerles animales a ver cuál sigue, que unos sean animales y los otros otra cosa nada más para que ellos se den cuenta que no necesariamente debe haber una secuencia, por lógica puedo decir perro, gato, ardilla ah entonces sigue liebre aunque no tienen que ver como animal, sino que puede ser el color, estatura, yo creo que ellos saben algunos conceptos pero no los tienen claros.” (Calixto, Registro CoA, 17-09-2013, p. 27).

“[...] que los estudiantes revisen si el incremento del precio de las gasolinas es una secuencia numérica. Sería necesario pasarles una página web de dónde sacar la información” (Calixto, Secuencia didáctica Matemáticas I, 01-10-2013).

Sin embargo, elementos presentes en el marco de las economías de significado, en las pautas de interacción y en sentidos compartidos, las tecnologías como recurso para lograr comprensión es un tema poco explorado. Dicha situación, generó incertidumbre y escepticismo con respecto a las pautas de intervención de los profesores de la Comunidad de Aprendizaje.

“Estoy como indeciso entre varias opciones, ciertamente el proceso de lectura ya cambió, el uso del Internet, ya no leemos así, como leíamos en mis tiempos, nuestro proceso de investigación es más lento nosotros teníamos que ir a la Biblioteca, buscar en un libro y a la mejor ese nos remitía a otro, no daban margen en la bibliografía, ahora no, ahora los hipervínculos, te hacen que ya no leas así, que eso exige que el chavo se capaz de distinguir la información, no digo que no sea importante la que es útil para ese momento en ese trabajo de investigación porque si no también uno de los riesgos también pues es perderse entre tanto dato, si no tiene como bien establecido el objetivo se pierde, que el tema aparentemente no tenga mucho que ver y los lleva a donde yo quiero, entonces estoy en varias opciones a lo mejor a analizando un tema como Romeo y Julieta o como La Celestina pero desde otro enfoque, pero yo iría por el análisis de texto. (Lucas, Registro CoA, 17-09-2013, p. 30)

Estos elementos, permiten identificar las formas en que los procesos de innovación o transformación educativa conllevan a la comprensión y negociación de los marcos normativos que privan en toda práctica cultural.

### 6.3.3. Comunidad, vehículo del aprendizaje

La Comunidad de Aprendizaje es un espacio de práctica docente que fungió como escenario para discutir, compartir y reflexionar sobre las experiencias educativas dentro del aula, propiciando el intercambio de las formas de planificar, producir y comunicar el conocimiento producido.

Parte de las valoraciones realizadas por los profesores en relación al trabajo como equipos o comunidades, refleja el sentido de esta forma de trabajo como un vehículo para el aprendizaje en la organización:

“Se me hace chido la metodología que están planteado, por ejemplo eso de grabarnos, yo creo que es algo que definitivamente nos da una muy buena y diferente perspectiva de la práctica que hacemos en el aula... y cuando Lara me lo explicó es ver cuáles son las prácticas de las diferentes materias y que podemos hacerlo de práctica común, el decir qué sí nos funciona y que está sustentado en esto que es una investigación formal... va a hacer muy rico cuando ya se empiezan a tener los resultados.” (Apolo, Registro CoA, 10-09-2013, p. 3)

La experiencia de trabajo ocurrida entre Comunidad de Práctica y aprendizaje a través del diálogo, y sobre el uso de los recursos para el aprendizaje y la investigación generó conocimiento sobre nuevas pautas de colaboración para la producción de proyectos, para la integración de recursos plasmados en la transformación de la Biblioteca en CRAI, como se refleja en la aportación de uno de los participantes:

“[...] se trata de diseñar una especie de experimento con los chavos apoyándonos entre nosotros para la obtención de recursos, tanto de recursos informáticos como los de la Biblioteca y aplicarlo, pero hacerlo como de manera muy formal, llevar la bitácora, la idea es que se vaya formando una comunidad de aprendizaje donde compartamos las experiencias, es como yo lo he visualizado, claro que tiene mucho más fondo.” (Augusto, Registro CoA, 10-09-2013, p. 2)

A partir de lo expuesto en relación a la figura de comunidad como un recurso o vehículo de aprendizaje, es decir, son contextos en los que se aprende gracias a la participación y colaboración con otros, siendo éstos otros aprendices, guías o expertos en el tema, y que muestran patrones de intercambio participativo organizado en torno a procesos que se “abordan de manera conjunta y colaborativa” (Sanz, 2009, p. 109), imprimiendo un sentido distinto respecto a otras formas como los equipos o grupos de trabajo.

#### **6.3.4. Formar la comprensión**

Los insumos de análisis reflejados en los instrumentos de difusión (ver anexo 2, Boletín *Sociedad de Conocimiento*), permiten dar cuenta de cómo estudiante y profesor aprenden la valía de comprender lo leído a través de prácticas que incorporan el uso de tecnologías de la información y la comunicación, reforzando la práctica de la lectura y la producción textual como vehículo.

En este sentido, los aprendizajes son identificados a través del uso de los conocimientos o habilidades del estudiante que sólo pueden ser reconocidas a través de los desempeños, que deben estar organizados de manera progresiva. Y desde la docencia, a través de la construcción de un marco de referencia durante todo el proceso de aprendizaje (Blythe y Perkins, 1999).

Los aprendizajes logrados a través del proceso de la Comunidad de Aprendizaje pueden ser reconocidos en las producciones que respondieron a los propósitos y aprendizajes esperados, pero también desde el reconocimiento de los matices que provee la práctica social. En el anexo 2, los recuentos de análisis que contiene el boletín, son una forma de identificar la comprensión generadas en los tópicos de trabajo que cada docente de la comunidad de aprendizaje se planteó.

Para concluir lo narrado previamente, el objetivo de la comunidad de aprendizaje en relación a *Planear una actividad didáctica que haga uso de los recursos para el aprendizaje y la investigación a partir de inferir el sentido de la propuesta de un CRAI*, queda cubierto a través de las producciones en portafolio que derivan de la intervención, pero sobre todo, en el aprendizaje caracterizado por su construcción en la interacción de las comunidades de práctica y aprendizaje a través del intercambio discursivo, el acompañamiento y la división de tareas para la localización o producción de recursos para el aprendizaje y la investigación, reflejados en su uso o práctica educativa en el aula.

Así el conocimiento generado en la Comunidad de Aprendizaje, representa un saber hacer adquirido en las prácticas cotidianas de la labor educativa y que va de lo individual a lo organizacional. Un conocimiento que se orienta a la innovación educativa al transformar la ejecución de tareas y esquemas de actuación que pasaron de ser procesos individuales a procesos colaborativos, que inciden en la cultura organizacional no sólo por las formas en que ocurre la colaboración, sino por su inserción como recurso para la búsqueda de alternativas en el desarrollo de competencias de manejo de información, investigación y uso de las tecnologías, que atiende a la alfabetización informacional.

Pero el aprendizaje, la producción de conocimiento y la innovación educativa que atiende a la integración de tecnologías, fue posible por los procesos de colaboración, intencionados y articulados en la figura de comunidad. Espacio que privilegió la discusión, el intercambio y la reflexión del quehacer educativo frente a tareas concretas para planificar, producir y comunicar el conocimiento producido.

Finalmente, los objetivos de aprendizaje propuestos por el proyecto, también atienden a la tarea educativa, encontrar prácticas alternativas para fomentar la comprensión lectora a través de la incorporación y uso de tecnologías de la información y la comunicación.

La práctica social a través de sus pautas reconocidas en la interacción o acción dialogal, son el reflejo de lo que los procesos de Gestión de Conocimiento producen. Un conocimiento que no siempre es aprehensible en términos de producciones culturales concretas, o mejor dicho tangibles, sino en el plano de las nuevas formas de comprender y apropiarse, pautas para innovar, para conocer y para formar o reflejar el sentido de comunidad.

## Conclusiones

Al igual que ocurre con la geografía humana, entendida como la disciplina orientada a estudiar las sociedades humanas desde su estructura y sus horizontes de actividad cultural, social, político y económico desde una óptica o contexto espacial; la Gestión de Conocimiento, se orienta a entender a las micro-sociedades, reflejadas en las organizaciones y sus instituciones, desde la perspectiva de gestionar aprendizaje, capital individual y/u organizacional, información, colaboración y cambio en la cultura, forjando nuevos mapas de relaciones y funcionamiento.

En esta línea, y al igual que ocurre con las Ciencias Sociales y Humanas, uno de los mayores retos que enfrenta el gestor de conocimiento es la complejidad que implica el trabajo con lo social, ya sea en encuentros uno a uno, o a través de los grupos, comunidades y organizaciones que dan forma a las prácticas cotidianas que desarrollamos.

Este escenario pone de manifiesto el primer reto que enfrenta la implementación de procesos de Gestión de Conocimiento, hacer frente a la incertidumbre y comprender la complejidad, como señala Morín (1999). Complejidad marcada por los fenómenos globales y locales, incluidos los procesos psicosociales inherentes a cualquier escenario humano y la incertidumbre que deriva de la interacción social.

Se suma a estas cualidades del gestor de conocimiento, la capacidad de reflexionar sobre sus pautas de actuación y los roles de liderazgo que asumen en cuanto orquestadores de proyecto. No es relevante el tipo de liderazgo que se ejerza, pues este recae en las intencionalidades y orientaciones personales y organizacionales, lo que es relevante es el reconocimiento de que se asume este rol, ya sea que distribuya o rote de manera situacional, siempre está presente en todo

proceso de gestión fungiendo como el punto de respectividad o brújula de los proyectos.

Desde el propósito que se planteó el presente proyecto, fincado en promover la colaboración, resulta evidente que la delimitación de comunidades de práctica y aprendizaje, más allá de los aspectos relacionados con sus configuraciones, son las entidades que sostienen el sentido de organización y colaboración. Esto pone el énfasis en las formas de organización social como la pauta para identificar y capitalizar el conocimiento que la organización educativa posee.

Además, el reto de la colaboración no sólo está en intencionar su ocurrencia, sino en capitalizar los procesos de aprendizaje que detona, en reconocer los múltiples escenarios o contextos en los que puede incidir dentro de la organización educativa y que van de las actividades y el diseño de estrategias a construcción de culturas de colaboración. Identificar las posibilidades en términos de equipos y relaciones entre los implicados internos (profesores, alumnos, personal y familias), así como de los implicados externos (asesores, instituciones, instancias de gobierno, entre otros).

Uno de los motores de las comunidades de práctica y aprendizaje, en relación a los contextos organizacionales en los que se insertan, es la potencialización del capital social, intelectual y estructural, pues fungen como vehículos para su emergencia. En este panorama, la colaboración sólo puede ser entendida desde la integración de dichos capitales a los discursos o acción práctica en la que se traducen los espacios de reunión de las comunidades, es decir, en finalidad de las prácticas del proceso educativo en su conjunto.

Así, las potencialidades de la figura de comunidad más allá de la orientación, la tarea o empresa, es la pauta que mayor impacto denota dentro del proyecto, y que refleja oportunidades para dialogar y construir conocimiento que incida de manera directa en el cambio en la cultura organizacional, una cultura que se caracterice por



la colaboración. No obstante, los procesos sociales complejos por definición, son también procesos que conllevan periodos de tiempo que no siempre están en consonancia con las pautas de actividad práctica de la organización.

En este sentido, el tiempo es uno de los factores que jugó a favor y en contra de los fines de las comunidades. Además, fue una de las variables que obstaculizaron la inclusión de una figura de profesor investigador como eje central del proyecto de transformación de la Biblioteca en CRAI, quedando dicha figura de una manera periférica, o bien, supeditada a la competencia de manejo de información.

En lo que refiere a la competencia de manejo de información y en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento mapeado arrojó elementos suficientes para reconocer que dicha competencia implica procesos de aprendizaje orientados a desarrollar:

- Habilidades de pensamiento crítico, búsqueda, selección y procesamiento de información
- Explotar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación
- Técnicas y estrategias de investigación
- Protocolos de búsqueda y organización de información
- Administración de tiempo
- Sintetizar los conocimientos para difundirlos

Estos elementos además se constituyen en la base de los aprendizajes y la producción de conocimiento, lo que refleja el capital social e intelectual de la organización, quedando entre las tareas pendientes el cristalizarlo y difundirlo como parte del conocimiento organizacional, atendiendo siempre a que estas tareas se construyan desde procesos colaborativos.

Respecto a transformar la Biblioteca, marco del proyecto de promoción de la colaboración, e identificar las bases para construir un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, resulta necesario dar dimensión espacio-temporal, es decir, que las transformaciones no ocurren de manera espontánea. Así, parte de lo que el proyecto refleja es apenas un esbozo en la dirección de visibilizar los elementos que configuran y favorecen el proceso de gestión:

- La generación de entidades de trabajo bajo las pautas de Comunidad de Práctica, como espacio que priorizan la colaboración y el aprendizaje.
- La construcción de significados como el origen, vehículo y fin de toda práctica social.
- El diálogo como recurso para el establecimiento de las tareas de construcción de entornos desde la figura de centro de recursos para el aprendizaje y la investigación.
- El manejo de información y uso de tecnologías, es una práctica que se favorece en la docencia desde la colaboración, entendida en el marco de las interacciones cara a cara y el trabajo conjunto.

La tarea de transformar a la Biblioteca en CRAI, debe integrar en sus bases la orientación a modelos de colaboración y acompañamiento a profesores y estudiantes, siendo central la figura del docente como formador de usuarios.

Uno de los horizontes que se abre como escenario de incorporación a la construcción de un centro que se oriente al aprendizaje y la investigación para los niveles de educación básica y media superior, es la comprensión lectora. Esta competencia es uno de los temas que de manera recurrente fue valorada por las comunidades de práctica y aprendizaje como eje integrador del proyecto.

Este panorama que incluye a la comprensión lectora como parte de las competencias que deben desarrollarse a partir de la propuesta de CRAI, es una veta que puede ser abordada por la organización. Integrar al trinomio de TIC-Manejo de información-Investigación, la comprensión lectora abarcando los respectivos tipos de

texto, impreso, digital e hipertexto. Este elemento que emerge del proceso de gestión, es quizás una de las vertiente más claras para dar un siguiente paso en la focalización de las bases del proyecto de CRAI.

De manera general, la organización debe plantearse como una ruta de trabajo para la transformación de la Biblioteca en CRAI, el generar espacios de trabajo desde la figura de comunidades de práctica para los docentes, que integren diversidad en su configuración (grado, nivel, asignatura) para la producción de proyectos en el marco del CRAI y bajo el eje de competencia lectora como escenario de comprensión para favorecer el manejo de información y la investigación.

Contemplar los ejes de reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura desde la hipertextualidad, es un escenario a plantear en la figura de CRAI como fuente de acceso, pero un acceso que queda delimitado por la alfabetización informacional y las nuevas lógicas de construcción de significado. Lo que implica también, nuevas formas de comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje y de una cultura de colaboración.

Un recurso que puede abonar de manera prospectiva, es la ruta propuesta por Figueroa, Aillon y Salazar (2012), como un insumo al proyecto CRAI en términos de abonar a la comprensión de los procesos y el diseño de estrategias para mediar dichos contenidos, pues integra a la figura de profesor y estudiante como co-productores de investigación.

En lo que refiere a la figura de profesor investigador, el panorama es más distante en términos de cultura organizacional, requiere de una orientación institucional que se plantee la investigación como insumo para el desarrollo de trayectorias profesionales, y que contemple la producción académica como parte de su quehacer educativo, incluyendo apoyos a la gestión de tiempo, recursos y espacios para la publicación de la práctica cotidiana de los docentes.

La Gestión de Conocimiento es un panorama que permite el reconocimiento de los diferentes procesos sociales al interior de la organización educativa, ofrece una ruta dinámica y flexible que privilegia a la colaboración como mecanismo de inserción, y en este sentido, otorga reconocimiento a la práctica como participación. Este es quizás uno de los recursos de los procesos de Gestión de Conocimiento que orienta en la dirección de organizaciones educativas democráticas y críticas.

No obstante, esta disciplina aún tiene un largo camino que recorrer capitalizando las formas de aproximación a los fenómenos sociales, es decir, una línea que permita el desarrollo de investigación en una doble vía. Por un lado, desde la autocrítica sobre su transformación y cambio en la cultura –desde la disciplina-, y por otro, desde un aprendizaje generativo sobre sí misma. En otras palabras, la Gestión de Conocimiento debe reconocerse como constelación de comunidades de indagación, unas comunidades orientadas a aprender y producir conocimiento en investigación.

## Referencias bibliográficas:

- Álvarez-Gayou, J. (2003) Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En: *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. pp. 41 a 99.
- Antúnez, S. (1998). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. EDUCAR, no. 24. Consultado el 04 de febrero de 2014, desde: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>
- Canals, A. (2002). *Gestión del conocimiento*. Barcelona, España: Gestión 2000.com. pp. 11-62.
- Cantú, S. y Ruíz, A. (2009). *Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y McElroy*. México: ITESO.
- Delgado, M.; Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2010). Estilos de liderazgo y gestión del conocimiento en las pequeñas empresas. *Revista Técnica Administrativa*. Vol. 9, N°. 41, 2010. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile. Argentina: Ed. Ciencia y Técnica administrativa. Consultado el 18 de septiembre de 2013 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3164837>
- Dueñas, D. (2009) Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, vol. 8, núm. 32, julio-diciembre, 2009, pp. 81-97. México: Universidad La Salle. Consultado el 18 de septiembre de 2013 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107006>
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work. En: M. Cole, (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Nueva York: Cambridge University. Pp. 363- 382.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Conceptualización educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: Moll, L. (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 211 – 243.
- García, J. (2011). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? México: Universidad de Guanajuato. p. 3. Extraído el 25 de octubre de 2012 desde: [http://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf)
- Gordó i Aubarell, G. (2010). El liderazgo en las organizaciones red. En: *Centros educativos: ¿islas o nodos?: los centros como organizaciones-red*. Barcelona, España: Graó. Pp. 119-128.

- Hernández, G. (2006) Los constructivismo en la psicología de la educación. En: Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós. pp.157-196.
- Hubbard, R.S. y Miller, B. (2000). La caja de herramientas del artista. En: El arte de la indagación en el aula. España: Gedisa. pp. 39-97.
- Martín, G. (2011). Guía comunidades de Práctica. Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo. Consultado en marzo de 2013, desde: [http://www.regionalcentre-lac-undp.org/images/stories/gestion\\_de\\_conocimiento/guiacopespanol.pdf](http://www.regionalcentre-lac-undp.org/images/stories/gestion_de_conocimiento/guiacopespanol.pdf)
- Martínez, M. (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, campus Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído el 30 de enero de 2013 desde: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Nonaka, I. (1994). Teoría dinámica de creación del conocimiento organizacional. Aproximación metodológica. Organization Science. Vol. 5, No. 1, Febrero, 1994. Disponible desde: <http://es.scribd.com/doc/39851852/Una-Teoria-Dinamica-de-Creacion-de-Conocimiento-Organizacional-Nonaka>
- Nonaka, I. (1994). Una teoría dinámica de creación del conocimiento organizacional. Organization Science. Vol. 5. Núm. 1, febrero de 1994. (Original en inglés, 1994).
- Pallí, C. y Martínez, L. (2004) Naturaleza y organización de las actitudes. En: Ibáñez, T. coord. (2004); Introducción a la psicología social. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Ray, A. (2013) Curso Perspectiva sociocultural del aprendizaje y del desarrollo. Primavera. ITESO: México.
- Rodríguez, D. (2006) Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. Educar: Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído el 22 de octubre de 2012 desde: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn37p25.pdf>
- Rodríguez, G.; Gil, F. y García, E. (1999); Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos. Pp. 197-218 En: *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. El caso de la escalera vacía. Profesorado revista de currículum y formación del profesorado. 11, 1 (2007). Buenos Aires, Argentina: escuela educación de la Universidad de San Andrés y Universidad de Torcuato Di Tella.

- Sanz, S. (2010) Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento. Tesis doctoral. Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Sanz, S, (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. En: Lloret, N. (coord.). Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento: Actas del congreso. Vol. 2, 2009, ISBN 978-84-8363-398-4, pp. 101-119. Consultado el 05 de septiembre de 2013, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923992>
- Senge, P. (2005). La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Argentina: Ediciones Granica. (Original en inglés, 1990).
- Shagoury, R., y Miller, B. (2000). Pentimento. Estrategias para el análisis de los datos. En: El arte de la indagación en el aula. Barcelona: Gedisa. Pp. 122-176.
- UNESCO (2000) Programa Información para Todos (PIPT). Consultado el 29 de enero de 2014 desde: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. España: Paidós. (Original en inglés, 1996).
- Wertsch, J. V. (1988). Capítulo 6: Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural. En: Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós. pp. 169-191.
- Woods, P. (1989) La etnografía y el maestro. En: La escuela por dentro. España: Paidós. pp. 16-29
- Zabalza, M. (2006) Las diez dimensiones de una docencia de Calidad. En: Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo Profesional. Madrid: Narcea Ediciones. pp. 179-215.

## **Referencias a documentos internos**

- Gómez, L. (2012). Guiones para clase, curso Características y necesidades de la práctica educativa, Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Otoño 2012. México: ITESO.
- Toledano, R. (2009). Mapeo del conocimiento. Documento de trabajo ITESO. Septiembre, 2009. México: ITESO.

## Tablas y figuras

Figura 1. Organigrama del CIH para el ciclo escolar 2013-2014 .....	15
Figura 2. Área de adscripción de los participantes del proyecto.....	17
Figura 3. Modos de creación del conocimiento de Nonaka .....	20
Figura 4. Dimensiones de la Comunidad de Práctica .....	28
Figura 5. Tejido de las comunidades como práctica social.....	29
Figura 6. Ciclo de Vida del Conocimiento de Firestone y McElroy .....	32
Figura 7. Esquema del plan de trabajo para mapeo de conocimiento en el CIH .....	42
Figura 8. Estructura del boletín de difusión del conocimiento producido .....	55
Figura 9. Etapas de la Comunidad de Práctica propuestas por Martín, G. (2011). ...	56
Figura 10. Categorías de análisis de los procesos de GC. ....	67
Figura 11. Esquema del conocimiento mapeado .....	93
Figura 12. Esquema de relaciones del tópico generativo de comprensión lectora ....	95
 Tabla 1. Contenido del diseño de secuencia didáctica.....	 95



## Anexos

### Anexo 1. Mapeo del conocimiento CIH

Preguntas maestras	Personas	Artefactos de conocimiento	Relaciones	Herramientas de sistematización
1. ¿Qué entiendes por manejo de información?	<p>Todos los docentes del CIH que voluntariamente respondan a encuesta electrónica.</p> <p>Todos el personal administrativo del CIH que voluntariamente respondan a encuesta electrónica.</p> <p>Entrevistas a: 2 Ciencias 2 Español 2 Humanidades 2 Asesores 1 Matemáticas 1 Tecnologías 1 Desarrollo profesional 1 Coordinación de Nivel 3</p> <p>Reflexión escrita sobre las preguntas: 1 Coordinación Académica</p>	<p>Plan de estudios 2011 de Educación Básica Secundaria.</p> <p>Plan de estudios 2009 de Educación Media Superior.</p> <p>Documentos de consulta físicos y electrónicos del modelo educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Misión</li> <li>Visión</li> <li>Perfil de egreso</li> </ul> <p>Libros o documentos referidos por las personas.</p>	<p>Con las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Curriculum</li> <li>Práctica docente</li> <li>Comunicación institucional</li> </ul> <p>Entre docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación institucional</li> </ul> <p>Con los artefactos del conocimiento</p>	<p>Entrevista vía electrónica a través de la plataforma de encuestas de google drive. Y registro con registros en base de datos (Excel).</p> <p>Entrevistas personales en audio o notas personales que serán reportadas en documento de procesador de texto (Word).</p> <p>Registro en electrónico de los datos obtenidos de los artefactos de conocimiento.</p>
2. ¿Qué procesos o actividades realizas que implican manejo de información?				
3. ¿Crees que hay diferencia entre manejo de información y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)? ¿cuál?				
4. ¿Cuál es el sentido de desarrollar proyectos que impliquen el manejo de información?				
5. ¿Cuál es el sentido de desarrollar proyectos que impliquen el uso de TIC?				
6. ¿Cómo vinculas el manejo de la información y el uso de las TIC en tu práctica cotidiana? Y ¿Cómo lo relacionas con la investigación?				
7. ¿Qué necesitas conocer o aprender para manejar información?				
8. Y ¿qué necesitas para hacerlo empleando las TIC?				
9. ¿Qué situaciones te implican un proceso de investigación?				
10. ¿Cuáles son los beneficios y los contras de realizar investigación?				
11. ¿Qué problemas te surgen al incorporar las				

TIC en el diseño de tus actividades?				
12. ¿Qué implica el proceso de investigación como recurso para la implementación de estrategias orientadas al manejo de información?				
13. ¿Cómo se ha ido incorporando el manejo de la información en tu historia de práctica? ¿Qué cambios han ocurrido? y ¿en el uso de tecnologías?; y ¿en el recurso de la investigación?				
14. ¿Cómo aprendiste esas tres capacidades?				
15. ¿Qué recursos o información consideras indispensables para realizar actividades que impliquen investigación o manejo de información a través del uso de tecnologías?				
16. ¿Cuáles son las fuentes que te permiten obtener esa información? (personas, recursos, bibliografía, etc.)				
17. ¿Qué recursos o información que recibes te son innecesarios para usar las tecnologías en el manejo de información?				

## Anexo 2. Sociedad de Conocimiento-boletín

# SOCIEDAD DE CONOCIMIENTO

Procesando información para construir conocimiento contextualizado

NOVIEMBRE 2013  
CoP 3.0

Sociedad de conocimiento –boletín © CoP  
del CIH 2013 ©






*Laboratorio de Software libre  
(izquierda)*  
*Biblioteca  
(derecha)*

## LOS ALUMNOS DE 3º DESENTIERRAN A SHAKESPEARE

Con un proyecto fundamentado en el uso de tecnologías de la información y recursos literarios los alumnos reconocen la estructura narrativa de la obra *Romeo y Julieta*,

Durante las primeras semanas del mes de octubre, el Profesor Sandoval y los grupos de 3ro. de Secundaria se han dado a la tarea de excavar en las profundidades del siglo XVI para desenterrar al inglés William Shakespeare y su obra *Romeo y Julieta*. Las tecnologías de la información y los recursos literarios se han convertido en las mejores herramientas para revivir la obra dramática del famoso escritor.

Con el objetivo de comprender la estructura de la trágica narrativa de *Romeo y Julieta*, el profesor y los alumnos se han acercado a diversos apoyos didácticos; películas de Disney, musicales y videos musicales han formado parte de la experiencia.

Este viaje literario, planeado por el Profesor Eduardo Sandoval, ha encontrado en las tecnologías de la información una enorme fuente de ideas y conceptos que han nutrido la dinámica de

la clase. La clase comenzó con la proyección de la película *El Rey León II*, cinta que permitió reflexionar sobre la estructura narrativa de una novela dramática. Posteriormente, con apoyo de la plataforma Youtube, observaron una representación dramática musicalizada titulada *Romeo et Juliette*. Estos recursos incentivaron a los alumnos para participar en el tema con la ejecución de ejercicios teatrales de dramatización.

Shakespeare no podría revivir del todo sin la lectura de su obra; los alumnos, a la par del uso de recursos tecnológicos, se han adentrado en la obra *Romeo y Julieta*. Acompañados por su profesor, los jóvenes han analizado la estructura narrativa del texto y sus principales elementos. Debates en clase, discusiones guiadas y quizzers han favorecido la comprensión lectora de esta obra magna. Aún existen áreas de oportunidad para profundizar el análisis de la novela, pues si bien los recursos

bibliográficos de la escuela son limitados, los alumnos cuentan con bibliotecas públicas a las que deberán acercarse a la brevedad para ampliar el entendimiento de *Romeo y Julieta*.

Las tecnologías de la información y los recursos literarios son herramientas fundamentales para la comprensión de todo texto, pero solo tienen verdadero sentido, cuando los alumnos generan con ellos productos creativos que comunican experiencias. Por ello, los alumnos de 3ero. de secundaria construirán en las próximas semanas películas suecadas y videos musicales que representen la estructura narrativa de una obra dramática, además de convertirse en espacios lúdicos que favorecerán la convivencia de los participantes. Con ello los jóvenes pondrán el colofón a su recuento literario con el *Cine de Aron*.

Federico Martínez Creixell  
(federicom@cih.edu.mx)

### CONTENIDO

2 Editorial. Gestionar conocimiento | Locales. Del 1 a la Z

3 Artículo. Nuestra práctica docente | Opinión ¿Las tecnologías entorpecen la comprensión? | Las viñetas del colado.

4 Nota Roja. Prevenir reforma en Secuencias didácticas |

5 Cultura. ¿Porqué transformar lo conocido? De la biblioteca al CRAI |

6 El Inquisidor. Exhumemos sin profanar, comprendamos lo leído | Novel 2013 ¿Estoy entendiendo lo que leo?

7 Rutas de Migración. Del concepto a la experiencia |

8 Curiosidades. Encrucijadas. Manejo de información vs censura | Enseñanza para la comprensión |

9 Sabiduría popular | El reframero |

10 La sección miscelánea | Edictos | Aviso de ocasión

## PENSAR NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

"Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo"

Ludwig Wittgenstein

El pasado mes de septiembre se conformó la Comunidad de Aprendizaje del CIH por un grupo de profesores que se reúnen semanalmente para investigar los procesos que intervienen en la comprensión lectora como parte de la producción del conocimiento, con la finalidad de sistematizar dicho proceso para compartirlo a la comunidad CIH.

El espacio creado por la Comunidad de Aprendizaje sirve para discutir, compartir y reflexionar sobre las experiencias educativas dentro del aula, intercambiando así las formas de planificar, producir y comunicar el conocimiento al alumnado. ¿Cómo aprendemos lo que aprendemos? ¿Qué estrategias se desarrollan para transmitir el conocimiento? Estas son algunas de las preguntas que la Comunidad de Aprendizaje intenta responder.

Eduardo Sandoval, Yael Canales y Armando Rosales, han acordado que una de las mayores dificultades por enfrentar en el actual sistema educativo es el de la Comprensión Lectora, "proceso a través del cual el alumnado interactúa con el pensamiento y el lenguaje", cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, es posible incluso que se comprenda de manera equivocada, entonces ¿qué consecuencia tiene una deficiente comprensión lectora en el alumnado? El fracaso escolar.

Una de las reflexiones compartidas en la Comunidad de Aprendizaje es

que la búsqueda de referentes culturales cercanos al alumnado, le ayudará a la aproximación y comprensión del texto, tema, ejercicio a tratar. Para Eduardo Sandoval los recursos tecnológicos son muy importantes y valiosos para ejecutar ejercicios de Comprensión Lectora, ya que intenta ir más allá de la lectura, apoyándose en videos, mapas conceptuales, películas, etc. que ayuden a contextualizar la obra y acercarla más al alumnado.

Pensar la práctica docente, pensar las acciones que se realizan en aula, pensar si estas acciones son educativas o no, nos permitirá recuperar aquellas estrategias que sí producen conocimiento, organizando de manera más clara de dichas prácticas para que puedan ser compartidas entre la comunidad CIH.

En una época como la nuestra donde la abundancia de datos puede contribuir al aumento de la escasez de información y conocimiento, es necesario que reflexionemos sobre la forma en que extraemos signos de este mar de datos que amenaza con ahogarnos.

Lirba Cano Alarcón  
(lcano@cih.edu.mx)



## OPINIÓN

¿Las tecnologías entorpecen la comprensión?

Despegar a las nuevas generaciones de todo artefacto que permita el acceso al mundo de lo virtual, parece ser la tarea de todos aquellos que afirman que desde la incorporación de las tecnologías a los escenarios de la cotidianidad la comprensión va a la baja. Pero no es necesariamente que la comprensión de los usuarios se vea disminuida, por el contrario, se abren un sinnúmero de interpretaciones y comprensiones, y eso es lo que asusta. ¿Cómo controlar las construcciones de conocimiento de cada sujeto?, ¿cómo garantizar la fiabilidad de las fuentes?, ¿cómo seguir sus pasos en las rutas de navegación?, ¿cómo responder y participar de esas comprensiones que están fuera de la mía? La ruta es simple, plantearse una nueva interrogante ¿es posible la diversidad en la comprensión?

Dr. Benito Fulgencio

## LAS VIÑETAS DEL COLADO

- ¿Las tecnologías son una obstinación!
- Internet ¿el último bastión de la "democracia"?
- Otro ladrillo en la pared: ciudadanos funcionales.
- Comunidades... ¿atrapados en los 70's?
- Analgésico contra el "mal de Gates".
- CRAI, COP, COA, #@|%\$A...
- En código, en clave, en binario: ¿LEA!

H. Ciudadano Franquicias



## EDITORIAL

### Gestionar el conocimiento

Frecuentemente encontramos literatura que destaca la producción de conocimiento, que alude a la academia como productora de conocimiento, que caracteriza a la sociedad bajo la inscripción de conocimiento, en fin, una gran variedad de producciones discursivas que ostentan al conocimiento como acumulación de saberes, de informaciones, de datos.

Pero ¿conocimiento es sólo aquello que se produce?, si bien el lector afirma, puede estar en lo correcto, pero no todo lo correcto es universal. En ese sentido, el conocimiento también es una producción cultural, una producción que se gestiona, se visibiliza para hacerla parte de nuestro repertorio de prácticas.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no es sólo aquello rotulado por la academia o valorado a lo largo de su acumulación, es también eso que hacemos y que muchas veces no tiene nombre, que existe sólo hasta que lo traemos a la realidad en palabras, en artefactos culturales.

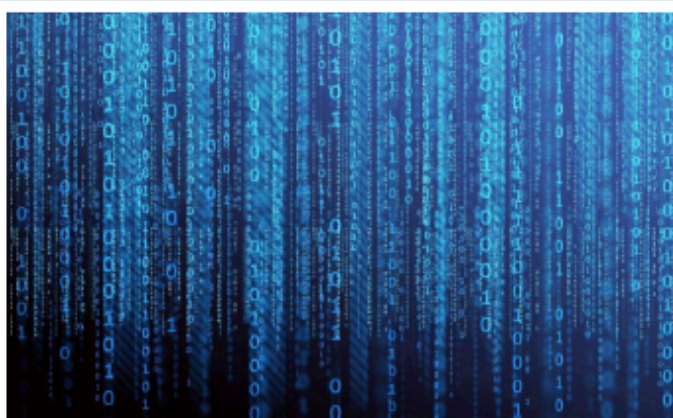
¿Cuánto conocimiento hay en cada sujeto?, ¿cuánto hay y cuánto es posible contemplar si lo ponemos en palabras, en discursos? Bien, esa es la tarea de gestionar conocimiento. Una tarea que se ha asumido por un conjunto de actores del CIH y que se refleja en el trabajo colaborativo y participativo que da pie al presente.

Un trabajo que busca dar un siguiente paso en el manejo de la información, en el desarrollo de investigación y el uso de las tecnologías, para sentar las bases de la transformación de la biblioteca y los recursos del laboratorio de cómputo hacia una figura de Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

EL CRAI, no sólo da nombre a este espacio, sino que se visualiza como un espacio para la construcción de proyectos desde la suma de actores en la participación, la renovación de las prácticas y la transformación del quehacer cotidiano en el aprendizaje.

Diana Vargas Salomón  
(dvargas@cih.edu.mx)

## SOCIEDAD DE CONOCIMIENTO



## DEL 1 A LA Z

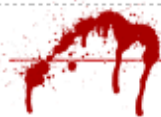
El reloj marca las 7:05 de la mañana, dando la bienvenida al personal que tiene la mala costumbre de ser impuntual: de llegar temprano. Entre los sonidos de la escoba y los pasos acelerados de los encargados de limpieza, en el primer piso se alcanza a observar sólo una sala iluminada. Dentro cobijado del frío matutino por su impecable chamarra deportiva con la palabra "Cuba" bordada en su espalda, el pedagogo Yasel Canales se encuentra navegando en la web en busca de recursos de aprendizaje que pueda integrar a la actividad que diseña para los alumnos de primer grado en la materia de matemáticas. "Para mí, un chavo que me pueda comprender algo, para mí lo puede representar y explicar", responde cuando se le pregunta si la comprensión lectora es algo que le preocupe en su materia, de naturaleza numérica y tradicionalmente 'el coco' de los estudiantes de nuestro país. Continúa navegando en busca de recursos: analiza ejercicios e imágenes mientras murmura "...no: estos ejercicios no son claros..." o "Esto está bien, pero tengo que adecuarlos..." Algunas páginas son descartadas de inmediato mientras que otras capturan su atención, en especial aquellas que incluyen problemas escritos que implican la representación del

problema con figuras. "Es que lo que más trabajo les cuesta a los chavos es representar un problema. Leerlo y representarlo; que lo sepa explicar. Ya con eso yo creo que lo entendió". En todo el mundo, se espera que un estudiante de nivel universitario sea capaz de realizar ejercicios lógicos de razonamiento, que represente y maneje información, pero el personal docente observa que en general los estudiantes carecen de estrategias para la representación, para diseñar y emplear estrategias numéricas para resolver un problema. Desde la educación básica, Yasel se enfrenta a un reto doble: por un lado imparte una materia 'típicamente difícil' y por otro lado encuentra que muchos estudiantes no comprenden con facilidad aquello que leen, entonces tiene que enseñar no sólo matemáticas, sino a leer y comprender escritos.

El reloj marca ya las 7:37. En el edificio ya se escucha el ajetreo de los chavos que apenas llegan, esperan el toque del primer receso. Aprovechando los últimos minutos antes de que el sol asome y anuncie el inicio de la jornada, Yasel sigue buscándole en las letras la llave para los números.

Alejandro Pérez N.  
(aperez@cih.edu.mx)





## NOTA ROJA

### “PREVENIR REFORMAS EN SECUENCIAS DIDÁCTICAS”

De acuerdo a las actividades derivadas del proyecto ejecutivo institucional “Comunidad de Práctica”, se prevén reformas en materia de secuencias didácticas. Así lo anunció Humberto Ecco, En representación del Departamento de Secuencias Didácticas del Colegio Inglés Hidalgo, organismo dependiente de la Coordinación Académica.

“Enriquecidos por las experiencias de aprendizaje obtenidas en semanas pasadas durante la implementación del modelo de Comunidad de Práctica con un grupo de docentes seleccionados cuidadosamente, se analiza la posibilidad de someter a revisión el proceso de diseño de secuencias didácticas. La experiencia nos ha dejado numerosos aprendizajes que todavía se recuperan en mesas de diálogo, pero uno de los aspectos más notables se refiere a el uso de los recursos impresos: tradicionalmente los libros. Hemos registrado que es un recurso cada vez menos empleado por los maestros para el diseño de sus actividades en clase o incluso, para usarlos con los estudiantes.” Dijo Ecco en breve entrevista el pasado miércoles, al término de la reunión con la Comunidad de Práctica.

El esbozo de propuesta para la reforma en secuencias didácticas que fue compartida con los medios de comunicación, contempla mecanismos para garantizar el uso de los formatos impresos de manera sistemática no sólo al diseño de las clases, lo que implicaría un cambio en los procesos para el diseño de las secuencias didácticas.

Severo Malacara, de la Academia de Ciencias Ocultas comenta: “Las implicaciones de estas reformas son

variadas y creemos que los esfuerzos serán inútiles, pues siempre lo han sido. Resulta más prometedor abandonar la idea de popularizar la lectura y enfocarnos a nuevos campos de la comunicación como la gesticulación o el desarrollo de sonidos guturales. Próximamente tendremos una reunión en la que presentaremos la propuesta, precisamente empleando sólo sonidos guturales.”

En el otro extremo encontramos a la maestra Minerva quien en representación de la Academia de Ciencias Socializadas compartió: “Es un asunto que hemos esperado durante mucho tiempo. De entre todas las reformas impulsadas recientemente, estamos convencidas de que ésta tendrá repercusiones positivas desde cualquier ángulo.

Sabemos que el número de lectores o de libros per cápita es todavía muy bajo en nuestro país, pero notamos una actitud colaborativa de parte de los profesores en general en el CIH. Es cierto que se requerirán talleres, capacitaciones y tiempo para que los efectos de la reforma puedan palpase en habilidades concretas en los estudiantes, pero es una reforma necesaria y prometedora.”

De acuerdo al comunicado oficial, la recuperación de las evaluaciones vertidas en las mesas de diálogo que todavía se trabajan en las reuniones de Comunidad de Práctica serán fundamentales para el diseño de las reformas y de las formas de socializar el proyecto.

APN

Planificación de secuencia didáctica  
Ciclo escolar 2013-2014

Nombre:  Teléfono:  Unidad:  Grado:  Fecha:  Semestre/Práctico:  L7 de septiembre del 2013  
Alumno:  Nivel:  Secundaria  Grupo:  A,B,C

Descripción	Módulo de estudio		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación integral y resolución de conflictos</li> <li>Organización escolar adecuada</li> </ul>		
Elaboración	Primer momento	Tercer momento	Quinto momento
Propósito del tema	Que los alumnos identifiquen cuáles son los procesos de estudio según puntualice a diferentes momentos y los planifiquen para su ejecución. Es importante que el estudiante en su vida cotidiana sepa identificar el momento adecuado para llevar a cabo las actividades que se le presenten para de esta manera, definir acciones concretas necesarias.		
Competencia específica	Toma decisiones a partir del análisis de problemas, retos que se le presentan y objetivos que se plantean.		
Modalidad de trabajo	Proyecto Exploración, Investigación		
Temas de estudio	<p>Sección: 5</p> <p>Apéndice: <input type="text"/></p> <p>Activaciones o actividades: <input type="text"/></p> <p>Conceptual (Saber) <input type="text"/> Procedimental (Hacer) <input type="text"/> Actitudinal (Valer) <input type="text"/></p>		
Identificación de producto de estudio y recursos que se necesitan para su ejecución	<p>Identifica el producto de estudio y los recursos que se necesitan para su ejecución.</p> <p>Define la actividad de estudio y los recursos que se necesitan para su ejecución.</p> <p>Aplica la importancia de la planeación como una herramienta importante para seguir sus metas.</p>		

Zapopan, Jalisco. Escena del devastador colapso de la secuencia didáctica en su encuentro con la Coordinadora. Muestra de la masacre presenciada al interior de la oficina de la CA.

## EL INQUISIDOR

Segunda entrega del comunicador de la sospecha Federico Martínez

### Exhumemos sin profanar, comprendamos lo leído

*Hay muertos que no hacen ruido,  
y son mayores sus penas.*

En otra de mis producciones, comentaba en este mismo espacio sobre la aventura que alumnos de 3ero de Secundaria emprendieron para desenterrar al célebre escritor inglés William Shakespeare, descubriendo el esqueleto narrativo de su obra *Romeo y Julieta*. Hoy podemos decir que lo hecho con sus restos ha sido un proceso no exento de tropiezos, en el que alumnos y profesor han aprendido la valía de comprender lo leído.

Piense usted estimado lector lo grumoso que resulta en este país desenterrar un cuerpo; trámites burocráticos, precios exorbitantes, tías abuelas reacias... ¿Por dónde comenzar el tortuoso proceso? Algunos podrían lanzarse instintivamente a la compra de palos y picos, otros más no dudarían en sobornar a funcionarios de poca monta y algunos otros surcarían el cementerio sigilosamente a la mitad de la noche... ¿Pero cuántos de nosotros nos detendríamos a reflexionar sobre el sentido del acto, comprender el porqué de nuestras acciones (cualesquiera que estas fueran) y, por sobre todo, imaginar a detalle el cuerpo que sacaremos de su letargo?

Trabajar con un texto, en este caso con su estructura narrativa, implica para quienes lo hacen una profunda identificación con la obra. De no existir tal, cualquier exhumación literaria, llámese comprensión de su narrativa, análisis semántico o artefacto escenográfico se convierte en un esfuerzo a media tinta, que

siempre presenta fracturas inoportunas. La comprensión lectora debe provocar en el alumno un interés por vincular lo leído con su realidad, por entrelazar lo percibido con sus propias experiencias.

Antes de examinar a profundidad el cadáver, quien exhuma debe explorar el territorio corporal que enfrenta, inquietarse por aquello que le resulte desconocido y vagabundear por donde le convenga.

Aquellos alumnos que se adentraron en esta aventura fúnebre sin el debido cuidado de comprender lo leído, se han percatado de los peligros que conlleva profanar la tumba del ilustre escritor inglés. Lo que en principio parecía una tarea mecánicamente asequible con apenas algunos picos y palas, se convirtió en una ardua labor que pocas bonanzas ha dejado en ellos. Por el contrario quienes astutamente se detuvieron al borde de la lápida para leer el epitafio, olieron con extrema precaución el olor proveniente de la tierra y observaron con detenimiento los doscientos seis huesos del inglés, han hecho de la estructura narrativa de *Romeo y Julieta* un concepto/instrumento que permanentemente se vincula con la historia de Shakespeare, y por sobre todo, con lo vivido por cada estudiante. Sea usted alumno o profesor, o en todo caso exhumador o necrófilo, recuerde bien que todo texto (en piel o papel) merece ser palpado, percibido, conocido... antes aún de usarse para cualquier fin. Tal vez, en el camino, se percate que lo muerto merece ser comprendido aunque sea por última vez.

FMC



## NOVEL 2013

Sección dedicada a promover los nuevos talentos de la pluma.

### ¿Estoy entendiendo lo que leo?

Esta pregunta me la he hecho muchas veces. ¿Por qué empiezo a leer y al terminar siento que no entendí nada? No lo sé, quizá el tema no me es relevante, no me interesa. ¿Qué es lo que pasa? Recuerdo que cuando estaba en la preparatoria y tenía que leer para entregar algún trabajo, me era un poco más fácil, pero con el paso del tiempo me he dado cuenta que cuando dejas hacer ciertas actividades y al volverlas a hacer no obtienes el mismo resultado ¡Tal vez la falta de práctica!

En estos últimos meses me he dado cuenta otra vez de la importancia que tiene el practicar la lectura pues esta te lleva a lugares que nunca imaginaste. Tu creatividad crece, se amplía tu vocabulario, mejora tu ortografía, etc. Sin embargo, creo que esto es algo que nos modelan desde chicos en casa y esto no siempre sucede así ¡desafortunadamente!

La lectura y su comprensión me abren nuevos horizontes así como seguridad en lo que hago. Definitivamente, es algo que retomaré de aquí en adelante.

Rosy Chávez

5

## CULTURA

### ¿Porqué transformar lo conocido? De la biblioteca al CRAI

Una comunidad que se orienta a educar, sin perder nunca el sentido de su misión: que los estudiantes aprendan, debe tener como parte de su hacer la posibilidad de transformarse, de renovarse o innovar. Así, una de las visiones compartidas por todos los miembros de la comunidad es la de desarrollar competencias para el manejo de información y la investigación.

Este es el escenario en el que comienzan a darse los primeros pasos para lograr esa meta compartida, y la ruta que estamos trazando apunta a pensar en la construcción de prácticas que nos permitan generar un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación denominados CRAI. Demos un recorrido para conocerlos.



*Learning Resource Centre (South Devon College UK)*

En la historia de las bibliotecas, particularmente las universitarias, se considera que nacen en la Edad Media, aunque sólo desde finales del siglo XIX tienen una existencia y protagonismo propio, que se ve acentuado a partir de la II Guerra Mundial. Comienza la transformación de su concepto y función al irse adaptando a los nuevos tiempos la Universidad, donde está integrada.

La biblioteca pasa de un concepto de simple depósito de libros y sala de estudio para estudiantes a uno donde el conocimiento se produce desde la información, y en este sentido, la biblioteca hace universidad, escuela. Es un apoyo a la docencia y a la investigación.

Así, la biblioteca ha sufrido renovaciones, pasando también por convertirse en centros de documentación orientados a la especialización de las disciplinas, y finalmente a la transformación de la biblioteca universitaria en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Es necesario puntualizar que el concepto de CRAI, aunque fuertemente instalado en España, no es una creación española. El Centro de Recursos para el Aprendizaje" (y la Investigación, como se le añadió después) es el nombre con el que Red de Bibliotecas Universitarias bautizó a los *Learning Resources Centres (LRCs)*. En Italia se llaman *Centri di risorse per l'apprendimento (CRA)* y en Francia *Centres de documentation et d'information (CDI)*, por ejemplo.

Los CRAI surgen como parte de los planteamientos estratégicos de la Red de Bibliotecas Universitarias en Europa, 2003-2006 y 2007-2010. Como parte del marco de la Declaración de Bolonia (1999) sobre la construcción del área Europea de Educación Superior, génesis de los cambios de los modelos educativos hacia las competencias.

La figura del CRAI es un recurso para fomentar la colaboración y la innovación educativa. Impulsa en los estudiantes y en lo docentes la competencia de aprender a aprender; que implica localizar y manejar información para luego incorporarla en sus acervos de conocimiento y resolver problemas.

La biblioteca se convierte en un CRAI o aula de autoformación, donde se elaboran productos y objetos de aprendizaje de acuerdo con el nuevo modelo de educación. Un CRAI "es un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que sustentan el aprendizaje y la investigación [...]", donde convergen servicios y recursos diferentes: servicios informáticos, bibliotecarios, audiovisuales, de capacitación pedagógica y otros, en un marco espacial, con recursos materiales, humanos, de información y aprendizaje tendientes a la integración de objetivos y proyectos comunes. Se definen además, como el espacio físico y virtual, flexible, donde convergen y se integran infraestructuras tecnológicas, recursos humanos, espacios, equipamientos y servicios (proporcionados en cualquier momento y accesibles desde cualquier sitio), orientados al aprendizaje del alumno y a la investigación.

Gavilán, C. (2008) y Martínez, D. (s.f.)



## EL INQUISIDOR

Segunda entrega del comunicador de la sospecha Federico Martínez

### Exhumemos sin profanar, comprendamos lo leído

*Hay muertos que no hacen ruido,  
y son mayores sus penas.*

En otra de mis producciones, comentaba en este mismo espacio sobre la aventura que alumnos de 3ero de Secundaria emprendieron para desenterrar al célebre escritor inglés William Shakespeare, descubriendo el esqueleto narrativo de su obra *Romeo y Julieta*. Hoy podemos decir que lo hecho con sus restos ha sido un proceso no exento de tropiezos, en el que alumnos y profesor han aprendido la valía de comprender lo leído.

Piense usted estimado lector lo grumoso que resulta en este país desenterrar un cuerpo; trámites burocráticos, precios exorbitantes, tías abuelas reacias... ¿Por dónde comenzar el tortuoso proceso? Algunos podrían lanzarse instintivamente a la compra de palos y picos, otros más no dudarían en sobornar a funcionarios de poca monta y algunos otros surcarían el cementerio sigilosamente a la mitad de la noche... ¿Pero cuántos de nosotros nos detendríamos a reflexionar sobre el sentido del acto, comprender el porqué de nuestras acciones (cualesquiera que estas fueran) y, por sobre todo, imaginar a detalle el cuerpo que sacaremos de su letargo?

Trabajar con un texto, en este caso con su estructura narrativa, implica para quienes lo hacen una profunda identificación con la obra. De no existir tal, cualquier exhumación literaria, llámese comprensión de su narrativa, análisis semántico o artefacto escenográfico se convierte en un esfuerzo a media tinta, que

siempre presenta fracturas inoportunas. La comprensión lectora debe provocar en el alumno un interés por vincular lo leído con su realidad, por entrelazar lo percibido con sus propias experiencias.

Antes de examinar a profundidad el cadáver, quien exhuma debe explorar el territorio corporal que enfrenta, inquietarse por aquello que le resulte desconocido y vagabundear por donde le convenga.

Aquellos alumnos que se adentraron en esta aventura fúnebre sin el debido cuidado de comprender lo leído, se han percatado de los peligros que conlleva profanar la tumba del ilustre escritor inglés. Lo que en principio parecía una tarea mecánicamente asequible con apenas algunos picos y palas, se convirtió en una ardua labor que pocas bonanzas ha dejado en ellos. Por el contrario quienes astutamente se detuvieron al borde de la lápida para leer el epitafio, olieron con extrema precaución el olor proveniente de la tierra y observaron con detenimiento los doscientos seis huesos del inglés, han hecho de la estructura narrativa de *Romeo y Julieta* un concepto/instrumento que permanentemente se vincula con la historia de Shakespeare, y por sobre todo, con lo vivido por cada estudiante. Sea usted alumno o profesor, o en todo caso exhumador o necrófilo, recuerde bien que todo texto (en piel o papel) merece ser palpado, percibido, conocido... antes aún de usarse para cualquier fin. Tal vez, en el camino, se percate que lo muerto merece ser comprendido aunque sea por última vez.

FMC



## NOVEL 2013

Sección dedicada a promover los nuevos talentos de la pluma.

### ¿Estoy entendiendo lo que leo?

Esta pregunta me la he hecho muchas veces, ¿Por qué empiezo a leer y al terminar siento que no entendí nada? No lo sé, quizá el tema no me es relevante, no me interesa. ¿Qué es lo que pasa? Recuerdo que cuando estaba en la preparatoria y tenía que leer para entregar algún trabajo, me era un poco más fácil, pero con el paso del tiempo me he dado cuenta que cuando dejas hacer ciertas actividades y al volverlas a hacer no obtienes el mismo resultado ¡Tal vez la falta de práctica!

En estos últimos meses me he dado cuenta otra vez de la importancia que tiene el practicar la lectura pues esta te lleva a lugares que nunca imaginaste. Tu creatividad crece, se amplía tu vocabulario, mejora tu ortografía, etc. Sin embargo, creo que esto es algo que nos modelan desde chicos en casa y esto no siempre sucede así ¡desafortunadamente!

La lectura y su comprensión me abren nuevos horizontes así como seguridad en lo que hago. Definitivamente, es algo que retomaré de aquí en adelante.

Rosy Chávez

5

## RUTAS DE MIGRACIÓN



### Del concepto a la experiencia

En general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer.

Delors, Jacques

Nuestra realidad se vuelve cada vez más compleja por el cúmulo de información que recibimos tanto en espacios públicos como en los espacios privados, situación que obliga a la enseñanza escolar a replantearse los mecanismos por los que transmite y organiza el conocimiento.

Hace unos años se enseñaba a través de la memorización, sin razonar aquello que se memorizaba. Ahora por la complejidad en la que nos encontramos inmersos, gracias al mar de información que nos llega de manera fragmentada, es necesario que nos enfoquemos en la relación que hay entre conocimiento transmitido y la experiencia que hace que ese conocimiento cobre sentido. No es gratuito que al alumnado se le dificulte detectar necesidades locales cercanas a su experiencia inmediata.

En esta primera etapa de trabajo colaborativo con profesores del colegio, se llegó a la conclusión de que uno de los problemas que atraviesa la enseñanza escolar es la falta de comprensión lectora en el alumnado. Partiendo de esta reflexión trabajamos con los profesores que integran la Comunidad de Aprendizaje para discernir en qué contenidos les era más complicado involucrar al alumnado para llegar a una comprensión más profunda.

La oportunidad de colaborar con el profesor Armando en el diseño de una secuencia didáctica para atender los objetivos de la asignatura Business Projection para quinto de bachillerato, me permitió conocer el proceso de proyectar actividades concretas a partir de un concepto. Este camino se construyó partiendo de una problemática: el alumnado no alcanzaba comprender la importancia de planificar, calcular los riesgos antes de levantar una microempresa, el tema: Investigación de Mercados. Describir los procesos por los cuales se fundamentan las decisiones que estructuran una empresa. El problema que señalaba el profesor Armando era que los alumnos relacionan este proceso más con nociones creativas como diseño y publicidad, que con la planeación.

Si uno de los obstáculos que tiene la enseñanza actual es la no comprensión lectora de textos escritos, pero también la falta de comprensión lectora de situaciones reales y relacionales, el diseño de la secuencia didáctica tendría que tener en cuenta estos aspectos.

La secuencia didáctica se conformó por dos vertientes una de investigación en diferentes fuentes (libros y navegación) y la otra procedimental,

los conocimientos adquiridos en la investigación, sería aplicada a un proyecto real: un estudio de mercado del proyecto social que se lleva a cabo en el colegio.

Cabe mencionar que el diseño de la actividad tuvo en cuenta el uso de manejo de la información y la tecnología al empujar al alumnado que investigara en diferentes libros de mercadotecnia y negocios diferentes definiciones de estudio de mercado, para luego realizar comparativas en el espacio virtual de la asignatura, así las alumnas tenían que discutir en el foro las diferencias entre los conceptos investigados.

Sin embargo lo más valioso del diseño fue proponer la puesta en común de experiencias de fracasos administrativos y empresariales entre las familias de los alumnos. Esto les permitió comprender por un lado que conceptos como análisis, planificación, mercado, etc., pueden evitar una desgracia familiar y segundo que un correcto estudio de mercado puede impulsar la economía familiar y por lo tanto la del país.

El desarrollo de un pensamiento complejo para entender la realidad a través de la transmisión de conocimientos teóricos y técnicos que tengan que ver con experiencias personales, ayudará al alumnado a entender cuáles son las necesidades prioritarias a satisfacer en el ámbito local y comunitario.

Agencia LCA



## CURIOSIDADES

### ENCRUCIJADAS: MANEJO DE INFORMACIÓN VS CENSURA

Resulta fácil pensar en acciones de censura cuando no se está frente a la situación, y mucho más fácil perderla de vista cuando se ha vivido con ella. La censura, en su faceta más reconocida, es siempre asociada a cuestiones de poder, un poder jerárquico, dado, investido por la simple garantía de los medios-recursos.

El CIH no está exento de la problemática de la censura, pero ¿es en realidad un tema de censura? Muchas son las versiones que circulan en relación a las situaciones en las que no podemos acceder a un sitio, cuando no podemos ingresar a éste, cuando lo logramos y la pertinencia nos hace ruido ¿es este contenido “manejeable” por cada uno de mis alumnos?, entre un sinfín de cuestionamientos, ideas e imaginarios. No interesa relativizar porque regresaríamos a donde mismo: ¿me censuro o me censuran?

Frente al trabajo de reflexión, como actividad que se orienta a construir competencia en el manejo de información, este tópico se pasea sin aviso entre el diseño de actividades: la selección de materiales, el andamiaje de las actividades y claro, la imaginación frente a la tarea de crear. ¿Qué pensamos de ello? Lo primero, como siempre, es lo primero: identificar las situaciones y buscar sus orígenes.

Entre los hallazgos: 1) Las posibilidades reales de infraestructura: cableado, ancho de banda, servicios contratados, número de usuarios, entre otros. 2) Información sobre los marcos regulatorios: normatividad de la SEP, marco de derechos humanos, legalidad, regulaciones de información y comunicación. 3) Usuarios: manejo de información en los alumnos, pero también en los docentes, desarrollo cognitivo y moral del adolescente. 4) Comunicación de las situaciones: informe a las áreas correspondientes de la situación experimentada en relación al uso de infraestructura o materiales, imaginarios que se construyen en la desinformación y se recargan en la muleta del poder...

La lista puede extenderse, pero quizás baste una mirada reflexiva sobre las cuatros líneas planteadas para darnos cuenta que la aventura de desarrollar competencias, también requiere de certezas y dominios. ¿Cuál es tu versión?

El crítico



### Enseñanza para la comprensión.

#### Un marco en el que docentes trabajamos.

Enseñanza para la comprensión, es una propuesta interesante en términos metodológicos, pues a partir de la organización de algunas ideas clave, logra un marco para la enseñanza, misma sobre la que estamos construyendo actividades de comprensión lectora en la comunidad de aprendizaje CIH.

#### Planificación centrada en lograr la comprensión de los alumnos.

- Reconocer los “tópico generativos”, aquellos que permiten su abordaje desde diferentes disciplinas o dominios, que plantean un escenario de accesibilidad en términos de recursos para la investigación y que generalmente pueden relacionarse con la experiencia de los alumnos.
- El siguiente paso en la propuesta, es establecer metas de comprensión, que pueden ser específicas para cada tópico o bien que tienen la cualidad de poder ser hilos conductores a lo largo de un curso.
- Organizar los desempeños de manera progresiva pasando de exhibiciones breves de dominio, a proyectos extensos o competencia.

#### Aprendizajes

Uso de los conocimientos o habilidades del alumno que sólo pueden ser reconocidas a través de los desempeños, que deben estar organizados de manera progresiva. Uso de la evaluación diagnóstica continua como un recurso de evaluación que dota de un marco de referencia a los alumnos con respecto a los criterios explícitos, al qué se espera y a una reflexión constante durante todo el proceso de aprendizaje.

#### Aportes a la docencia

Finalmente, hace uso de la evaluación diagnóstica continua no como un recurso fincado en la retroalimentación por parte del docente, sino en una evaluación que dote de un marco de referencia para los alumnos con respecto a los criterios explícitos, al qué se espera, y a una reflexión constante durante todo el proceso de aprendizaje.

#### ¿Quién aprende desde esta propuesta?

La comunidad de aprendizaje, aprende sobre comprensión lectora desde el uso de tecnologías de la información y la comunicación, el manejo de información y la investigación... si aprendieron, lo leeremos en el siguiente número.

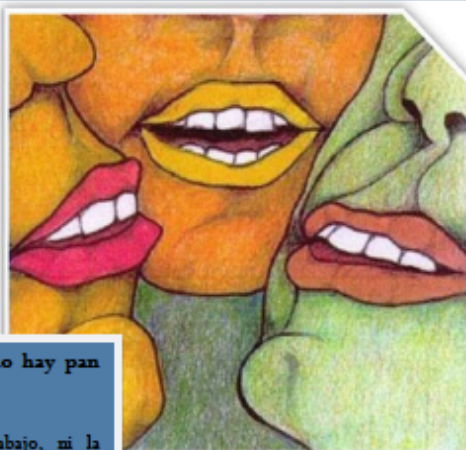
CoP CIH

8



## SABIDURÍA POPULAR

Recuperar la sabiduría popular, es recuperar un saber que circula a través de dichos, adagios, refranes, chistes, y demás formas de jugar con las palabras. Pero sobre todo, la sabiduría popular representa un saber hacer adquirido en cada una de las experiencias de vida. Y es justo la experiencia de las prácticas cotidianas en la labor educativa, la que da sentido a esta sección.



### Cada uno tiene su modo de matar pulgas

En el recorrido de trabajo emprendido por compañeros de la comunidad CIH, hemos puesto a disposición de los otros, nuestras recetas y modos de matar pulgas, es decir de atender a la tarea de educar. Siempre buscando formas más eficaces, eficientes y significativas. Aquí algunos modos:

- Matar a conciencia: implica reflexionar sobre las experiencias previas, escuchar lo que otros tienen que decir, evaluar y tener apertura a las ideas, para finalmente apropiarse del modo. Método de Lalo.
- Matar sin agonía: pensar en hacer menos lejanas las metas, aproximarse desde lo conocido, jugar con el terreno y luego introducir el remedio. Método de Yazel.
- Matar con estrategia: darle la vuelta a la situación, iniciar por lo que no está a la vista, recorrer el trayecto identificando los obstáculos, previendo las dudas y finalmente presentarse como el amigo que nos entiende. Método de Armando.

### A buen hambre no hay pan duro

Ni las horas de trabajo, ni la investigación, ni las tecnologías de la información y la comunicación, ni el diseño de secuencias didácticas, ni trabajar con Diana le han quitado las ganas de comer a las comunidades de práctica y de aprendizaje. El pan duro en la comodidad de la colaboración sabe muy bien.



### No juzgues a un libro por su cubierta

Enfrentarse a nuevos retos ha implicado abrir el libro para darnos cuenta que aprender, gestionar conocimiento, investigar, utilizar nuevos recursos y conocer a los compañeros, es una tarea que nos lleva por buen rumbo, la portada que dice CRAI va tomando un nuevo rostro.

### El que con lobos anda a aullar se enseña

Parte de las actividades de trabajo de trabajo en la Comunidad de Práctica que se integra por Lirba, Alex, Fede, Rosy, Diana y Rubén a ratos, las tareas se orientan a colaborar con los profesores para lograr la comprensión lectora a través de la investigación y el uso de tecnologías. Pero de tanto hablar, hablar y hablar... ya casi somos manada:

- Lirba discute de las secuencias didácticas como si fueran viejas amigas.
- Rosy talla la pluma como si estuviera en taller de ensayo.
- Federico revisa y analiza secuencias como si fuera coordinador académico.
- Alex gestiona recursos y apoya en lo que necesita Yazel casi tan bien como Rosy lo haría.
- Rubén va y viene pero al final, quiere unirse en elullido.
- Diana revisa audiovisuales y busca la adopción de libros como lo hace Lirba, se preocupa por las cosas y las sistematiza como Rosy, cuestiona a todos como Federico, hace visible lo invisible en el análisis como Alex y se mete a nadar en las TIC como si fuera Rubén...

¡Gracias muchachxs!  
AUUUUUU

ReFRÁN viejo  
huhca miente

EN BOCA CERRADA  
no entran moscas

## LA SECCIÓN MISCELÁNEA



La humanidad  
se une a la pena que embarga a las bibliotecas,  
librerías e intelectuales por el lamentable fallecimiento de

## EL GUSTO POR LA LECTURA

Quien tras una larga agonía y en medio de su lucha por superar el medio libro al año per cápita en México, sucumbió ante los embates de la Srita. Laura de Todos, Sabadazo y Ventameando.

En el CIH nos unimos a la pena de los lectores asiduos que recordarán por mucho tiempo las grandes dichas que dio a aquellos cuyos corazones fueron tocados por el gusto a la lectura. A El Gusto Por la Lectura le sobrevive una gran familia, entre quienes se encuentran: "Los miserables", "100 años de soledad", "La Granja", "Historias extraordinarias", "Ensayo sobre la ceguera", "Canta la hierba".

Todos ellos y la humanidad entera le extrañarán en su ausencia.

### Edicto

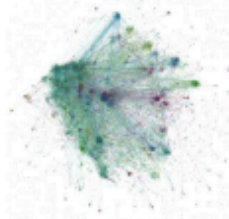
Acuerdo de aprobación del uso de software libre y tecnología del papiro

En pleno de la H. Comunidad de Práctica del CIH, y bajo la resolución de la incorporación de las tecnologías de software libre, libertades 0) La libertad de usar el programa, con cualquier propósito. 1) La libertad de estudiar cómo funciona el programa, y adaptarlo a tus necesidades. 2) La libertad de distribuir copias, con lo que puedes ayudar a tu vecino. 3) La libertad de mejorar el programa y hacer públicas las mejoras a los demás, de modo que toda la comunidad se beneficie.

En uso de sus facultades de convocatoria, la H. Comunidad de Práctica del CIH insta a la comunidad educativa en general a reproducir los principios para el uso de la tecnología 1.0 del papiro (El libro), por lo que se convoca a discutir esta iniciativa de ley o decreto, el próximo 06 de diciembre en el marco de la semana de participación social.

### CONSEJO EDITORIAL

Lirba Cano  
Rosalia Chávez  
Federico Martínez  
Alejandro Pérez  
Diana Vargas



### Avisos de Ocasión

Tecnología	Libros	Revistas	Película
------------	--------	----------	----------

Colegio Inglés Hidalgo, solicita libros para su acervo bibliográfico:

- Escritores Latinoamericanos
- Novela fantástica
- Novela juvenil
- Cuento

Ofrecemos buen uso y cuidado del material, promoción en Facebook y dentro de la Institución.

Tecnología	Libros	Revistas	Película
------------	--------	----------	----------

Libros digitales para imprimir, apoyando al uso de las tecnologías desde una visión sustentable.  
Interesados comunicarse a través del correo [librosinteligentes@sustentacomercio.com](mailto:librosinteligentes@sustentacomercio.com)

Tecnología	Libros	Revistas	Película
------------	--------	----------	----------

OFERTA: clase de lo que quiera con diseño de secuencia didáctica, fuentes de información confiables y material digital para su aula virtual de moodle.  
Acepto cambio por MacBook pro, ofrezca.

Sociedad de conocimiento –boletín © CoP del CIH  
2013 ©  
Patrocinado por Fundación CIH